

Políticas y prácticas para la EQUIDAD en la EDUCACIÓN SUPERIOR



*Joaquín Gairín Sallán
Guadalupe Palmeros y Ávila*
Coordinadores

Políticas y prácticas para la EQUIDAD en la EDUCACIÓN SUPERIOR

Editores

Joaquín Gairín Sallán

Guadalupe Palmeros y Ávila



© Joaquín Gairín Sallán y Guadalupe Palmeros Ávila (Coords.), 2018
© Wolters Kluwer España, S.A.

Wolters Kluwer

C/ Collado Mediano, 9
28231 Las Rozas (Madrid)
Tel: 902 250 500 – Fax: 902 250 502
e-mail: clientes@wolterskluwer.com
<http://www.wolterskluwer.es>

Primera edición: Diciembre 2018

ISBN versión impresa: 978-84-15651-11-6

ISBN versión electrónica: 978-84-15651-40-6

Diseño, Preimpresión e Impresión: Wolters Kluwer España, S.A.

Printed in Spain

© **WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A.** Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Dirijase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

Nota de la Editorial: El texto de las resoluciones judiciales contenido en las publicaciones y productos de **Wolters Kluwer España, S.A.**, es suministrado por el Centro de Documentación Judicial del Consejo General del Poder Judicial (Cendoj), excepto aquellas que puntualmente nos han sido proporcionadas por parte de los gabinetes de comunicación de los órganos judiciales colegiados. El Cendoj es el único organismo legalmente facultado para la recopilación de dichas resoluciones. El tratamiento de los datos de carácter personal contenidos en dichas resoluciones es realizado directamente por el citado organismo, desde julio de 2003, con sus propios criterios en cumplimiento de la normativa vigente sobre el particular, siendo por tanto de su exclusiva responsabilidad cualquier error o incidencia en esta materia.

Página web del Proyecto

<http://observatorio-oracle.org/>

Apoyo financiero:

El Proyecto "ORACLE: Observatorio regional para la calidad de la equidad en la educación superior", coordinado por el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universitat Autònoma de Barcelona, ha sido subvencionado por la Unión Europea en el marco de los programas Erasmus +



La presente publicación refleja únicamente la opinión de sus autores, no pudiendo hacer responsable a la Comisión Europea del uso que pueda hacerse de la información allí contenida.

Instituciones asociadas:



Índice Sistemático

PÁGINA WEB DEL PROYECTO	5
INTRODUCCIÓN	11
1. EQUIDAD Y EDUCACIÓN SUPERIOR. Cecilia Inés Suárez y Joaquín Gairín.	27
1.1. INTRODUCCIÓN	29
1.2. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE EQUIDAD Y OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS	30
1.2.1. El concepto de equidad en la Educación Superior	30
1.3. HACIA UNA UNIVERSIDAD MÁS EQUITATIVA	34
1.4. A MODO DE CIERRE: RETOS PARA LA EQUIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR	36
1.5. REFERENCIAS	37
2. ANÁLISIS INSTITUCIONAL DE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INTERNACIONALES DE LA CALIDAD EN LA EQUIDAD EN LAS IES DE LATINOAMÉRICA. Ana Rosa Ruíz Fernández y Cristina Mercader Juan	39
2.1. INTRODUCCIÓN	41
2.2. EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL Y LAS BUENAS PRÁCTICAS ..	42
2.3. FINALIDADES	43
2.3.1. Marcos jurídicos y políticos internacionales y nacionales	43
2.3.2. Programas y Servicios	51
2.4. ESTRUCTURAS DE FUNCIONAMIENTO	59
2.5. EL SISTEMA RELACIONAL	61
2.6. CONCLUSIONES	63

2.7. REFERENCIAS	63
3. MARCO PARA UN DIAGNÓSTICO POR ESTAMENTOS EN MATERIA DE EQUIDAD EN LAS IES. Adoración Barrales Villegas (Coord.), Consuelo Arce González, Juana Brito Delgado, Norma Corea, Ligia Franco, Ana J. Garzón Castrillón, Claudia Melgar de Zambrana y Andrea Tejera	67
3.1. ¿QUÉ ES EL DIAGNÓSTICO?	69
3.1.1. Características del Diagnóstico	70
3.1.2. Importancia del diagnóstico	71
3.1.3. Actores que intervienen	72
3.2. ¿QUÉ DEBE DIAGNOSTICARSE?	74
3.2.1. Información Institucional	74
3.2.2. Aspectos relacionados con la equidad	74
3.2.3. Personal Docente, investigador y de gestión	75
3.2.4. Estudiantado/Alumnado	75
3.3. SISTEMAS DE CONTROL Y SEGUIMIENTO	76
3.3.1. Aspectos a tener en cuenta	76
3.4. ¿CÓMO Y CUÁNDO HACER UN DIAGNÓSTICO?	76
3.4.1. Cómo hacer un diagnóstico en materia de equidad	80
3.4.2. El diagnóstico del contexto	81
3.4.3. El diagnóstico de la equidad de los estudiantes	82
3.4.4. El diagnóstico de la equidad del personal académico y personal administrativo.	86
3.5. EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LA INTERVENCIÓN PARA LA EQUIDAD	90
3.5.1. Metodología Equality	91
3.5.2. Metodología MISEAL	97
3.5.3. Metodología APRA	99
3.5.4. Equidad y calidad en Educación Superior	102
3.6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
3.7. ANEXOS	107
3.7.1. Instrumento vinculado al análisis institucional	108
3.7.2. Guía de reflexión sobre la creación de una unidad orgánica ...	125
3.7.3. Guía para la creación o mejoramiento de instancias que promueven la igualdad de género en las IES miembros del Proyecto EQUALITY	128
3.7.4. Buenas prácticas	137
3.7.5. Análisis de género de la organización	139
3.7.6. Ficha de seguimiento del Plan de Igualdad de Género	142
3.7.7. Metodología APRA. Diagnóstico	143

4. DIAGNÓSTICO DE EQUIDAD EN LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS. Carla Ricaurte Quijano (Coord.), Ana Maria de Albuquerque Moreira, Gloria Granda, Miguel Jerónimo, Flor Isabel Jiménez Segura, Márcia Lopes Reis, Marisa del Carmen Montesano, Luciano Román Medina y María Inés Vázquez Clavera	151
4.1. INTRODUCCIÓN: LA EQUIDAD COMO CULTURA	153
4.2. LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS Y LA EQUIDAD	155
4.2.1. Docencia	157
4.2.2. Investigación	158
4.2.3. Extensión	158
4.2.4. Gestión	159
4.3. EL DIAGNÓSTICO DE LA EQUIDAD EN LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS	160
4.3.1. El diagnóstico como una tarea colectiva	160
4.3.2. Cinco posturas de la equidad en la educación	161
4.3.3. La mirada cualitativa y cuantitativa	168
4.3.4. Técnicas e instrumentos asociados al diagnóstico de equidad ..	169
4.3.5. Dimensiones e indicadores de equidad en las funciones	171
4.3.6. Etapas del proceso de diagnóstico	177
4.4. REFLEXIONANDO ACERCA DEL DIAGNÓSTICO Y LOS INSTRUMENTOS. LA EXPERIENCIA EN BRASIL	180
4.5. CONCLUSIONES	182
4.6. REFERENCIAS	183
5. MEJORAR LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN LAS IES: LA PERSPECTIVA DE LAS FUNCIONES. Fabio Dovigo (Coord.), Marcela Pereira (Coord.), Carlos Filippi, Sebastián Donoso, Nicolasa Terreros, Francisco Javier Parajón, Ana Rosa Ruiz/Katherine Palma y Boris Tristá	189
5.1. INTRODUCCIÓN	191
5.2. VALORES Y PRINCIPIOS	197
5.3. EQUIDAD, OPORTUNIDADES E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR	201
5.4. PROFUNDIZACIÓN CONCEPTUAL	203
5.4.1. La equidad en IES	203
5.4.2. La cultura de la equidad en IES	204
5.4.3. La vulnerabilidad y la exclusión en IES	204
5.5. LAS DIMENSIONES DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	205
5.5.1. Grupos vulnerables y la universidad	206
5.5.2. Grupos indígenas	207
5.5.3. Discapacidad	207

5.5.4. Género.....	209
5.5.5. Pobreza extrema.....	210
5.6. OBJETIVOS E INDICADORES.....	210
5.7. BUENAS PRÁCTICAS Y ACCIONES AFIRMATIVAS PARA GARANTIZAR LA EQUIDAD EN LAS COMUNIDADES UNIVERSITARIAS.....	215
5.8. LA CONTRIBUCIÓN DE LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS EN LA MEJORA DE LA EQUIDAD.....	221
5.8.1. Funciones de la organización universitaria y acciones positivas para la inclusión.....	223
5.9. REFERENCIAS.....	224
6. MEJORAR LA INCLUSIÓN Y LA EQUIDAD EN LAS IES. ALGUNAS BUENAS PRÁCTICAS. Fabio Dovigo (<i>Coord.</i>), Marcela Pereira (<i>Coord.</i>), Carlos Filippi, Sebastián Donoso, Nicolasa Terreros, Francisco Javier Parajón, Ana Rosa Ruiza/Katherine Palma y Boris Tristá.....	233
7. BUENAS PRÁCTICAS, ESTRATEGIAS, LINEAMIENTOS E INSTRUMENTOS PARA LA INTERVENCIÓN EN LA GESTIÓN PARA LA CALIDAD DE LA EQUIDAD EN LAS IES. Guadalupe Palmeros y Avila (<i>Coord.</i>), Nuby Molina Yuncosa, Azael Eduardo Contreras Chacón, Alejandra Martínez Barrientos, Jorge Eduardo Fuentes Ávila, Ana Detilia Mejía de Rodríguez, Walda Elena Barrios Ruiz y Edgar Estupiñán Pulido.....	285
7.1. INTRODUCCIÓN.....	287
7.2. EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA CALIDAD DE LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	290
7.3. MARCOS Y NIVELES DE INTERVENCIÓN.....	291
7.4. EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA CALIDAD DE LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	294
7.4.1. Estrategias de mejora por estamentos.....	294
7.4.2. Análisis de prácticas modélicas.....	294
7.5. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE GESTIÓN PARA LA EQUIDAD EN LAS IES.....	301
7.5.1. De la Reflexión a la Acción.....	301
7.6. REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES.....	309
7.7. REFERENCIAS.....	312
7.8. ANEXOS.....	314
7.8.1. Guía metodológica para la formulación de planes de acción de gestión de la calidad de la equidad en IES.....	314
7.8.2. Matriz de plan de acción de equidad.....	321
7.8.3. Matriz de definición de objetivos.....	324
7.8.4. Seguimiento de indicadores del plan de acción.....	326
7.8.5. Plan de acción específico.....	327

Introducción

El presente texto es la primera aportación que, en forma de texto digital e impreso, da conocer el Proyecto Europeo ORACLE (Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica). Tiene sentido, en este contexto, que presentemos la filosofía y antecedentes, el proyecto mismo y las actuaciones derivadas del mismo.

La filosofía y los antecedentes del Proyecto ORACLE

La creciente importancia de las políticas de educación superior ha venido acompañada de reformas substanciales que intentan aproximar las Instituciones de Educación Superior (IES) a las demandas y necesidades de la sociedad (Tremblay, Basri & Arnal, 2008; Schleicher, 2014;). La educación superior en Latinoamérica atraviesa un importante proceso de reestructuración encaminado a mejorar sus niveles de calidad, incrementar el acceso a estudios superiores, promover la coordinación con otras universidades y sistemas universitarios y al establecimiento de criterios de eficacia como, por ejemplo, las tasas de éxito, abandono y finalización de los estudios (Torre y Zapata, 2012), etc. Pero ninguno de esos retos podrá conseguirse si previamente no se aseguran nuevos sistemas que garanticen la equidad y la justicia entre los diferentes colectivos de la vida universitaria.

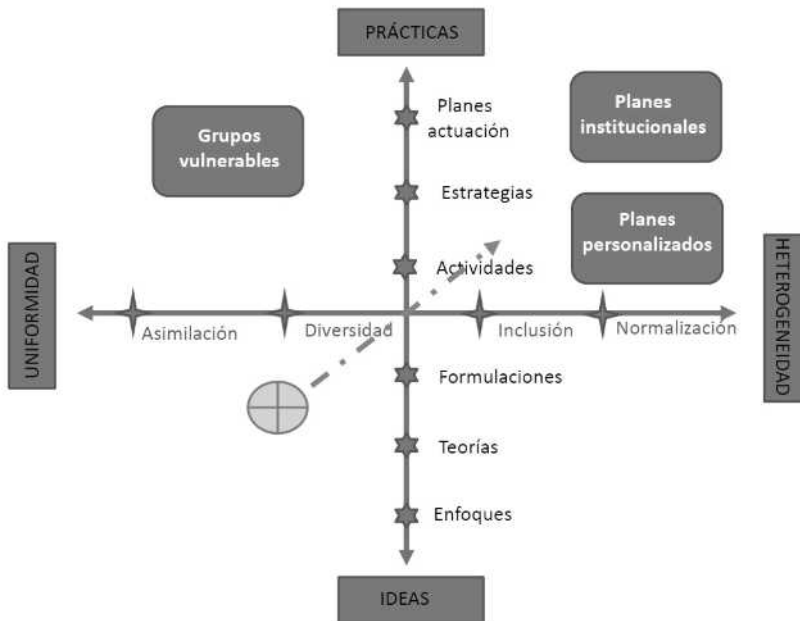
La calidad de las instituciones de educación superior no puede comprenderse sin incorporar la equidad al constructo calidad. Podemos decir que no hay calidad educativa sin equidad y ambas dimensiones no pueden abordarse separada o parcialmente. La calidad de las IES va ligada a su capacidad para favorecer el acceso a la población más vulnerable. La calidad de una universidad no sólo depende de indicadores de productividad y resultados tangibles, debe además incorporar variables que permitan verificar su compromiso activo con la equidad.

Las iniciativas para promover la equidad en las IES han sido variadas y muy extendidas en los últimos años (48ª Conferencia Mundial sobre Educación Superior (UNESCO, 2009) o la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO/IESALC, 2008), donde el acceso, la equidad y la calidad

son los aspectos esenciales para una Educación Superior acorde a los cambios y exigencias del contexto global. Nótese, sin embargo, que la gran mayoría de las iniciativas existentes se orientan a la atención sobre un mismo colectivo (el estudiantado) y una sola función (la docencia) dejando los restantes colectivos (profesorado y gestores) y las demás funciones (investigación y gestión) claramente desatendidas. Se obvia, en este contexto, que la realidad universitaria está constituida por diferentes colectivos en permanente interacción: profesorado, estudiantado y gestores; y que las funciones de la universidad y de las instituciones de educación superior son tres (docencia, investigación y gestión); además de la importancia transversal que se pueda dar a la vinculación con el entorno (transferencia de conocimiento y vinculación con su desarrollo). Defendemos, por tanto, un planteamiento más global, más holístico, que incluya toda la perspectiva universitaria y a sus diferentes agentes.

Entendemos que el enfoque global (Gairín, 2011) se impone ante la complejidad de la equidad universitaria. También somos conscientes de que la propuesta es ambiciosa, pero partimos de la convicción de que dinamizar actuaciones entre los diferentes ámbitos y colectivos es la única manera de generar sinergias que permitan un verdadero cambio de cultura universitaria, condición necesaria para consolidar resultados más sólidos e institucionalizados.

De alguna manera, se busca profundizar en los procesos de inclusión universitaria y sumarse al reto de lograr una sociedad más justa y equitativa y un planeta que es de todos y para todos. La novedad está, en este caso, en la aportación de una perspectiva nueva que busca avanzar en la problemática planteada (figura 1)

Figura 1: Evolución de los planteamientos sobre inclusión (Gairín, 2018)¹

Detrás de la inclusión está la asunción de que existe diversidad y que su tratamiento, además de ser respetuoso con las personas, puede ser una ocasión para construir una sociedad más libre y solidaria. Podemos así considerar un eje horizontal de análisis en función del grado de uniformidad/heterogeneidad que se considera, entendiendo que una situación de normalidad sería aquella en que las instituciones no tienen que tomar medidas específicas para atender la diversidad o la inclusión porque la propia sociedad y todas sus instituciones ya las contemplan integradas en su actividad.

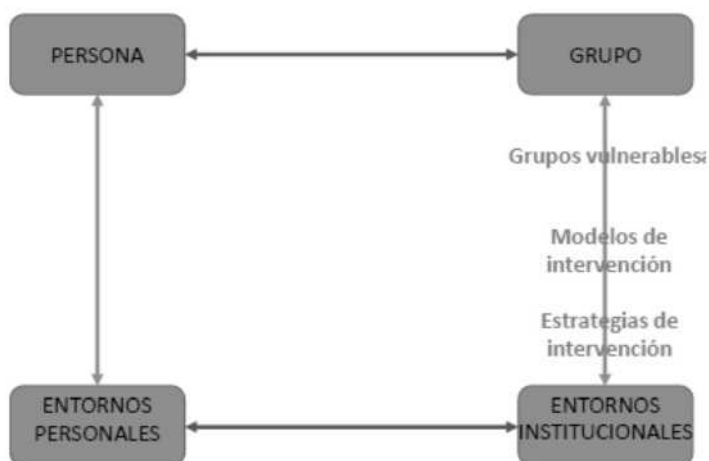
Un segundo eje (en vertical en la figura 1) hace referencia a los procesos que se pueden dar entre un marco teórico solo explicativo y una orientación práctica dirigida a solucionar problemas concretos, pudiendo hablar de distintas posibilidades recogidas en la figura.

La consideración de las dos variables de estudio nos permite situar una posible evolución del marco de actuación que, para nosotros, debe de variar desde enfoques muy centrados en la persona y apoyados en un fuerte aparato ideológico a otros más centrados en la intervención institucional a través de planes y programas fundamentados. De hecho, y señalando que los enfoques individuales o colectivos no tienen por qué ser incompatibles, defendemos la necesidad de movernos en planteamientos más

(1) Aportación al Proyecto ORACLE realizada en el encuentro del mismo en julio de 2018 en la Ciudad de Panamá

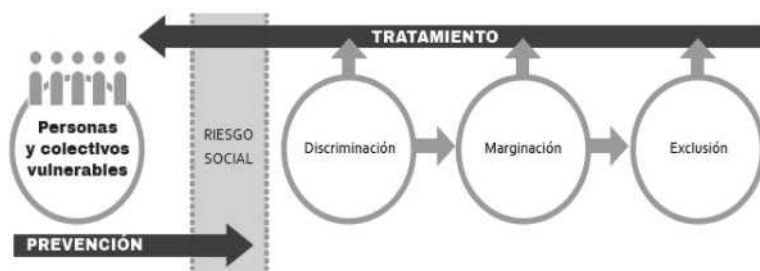
institucionales y focalizados en la actividad grupal (figura 2), si queremos ser eficientes en la utilización de los recursos públicos de los que disponemos.

Figura 2: La perspectiva más colectiva y práctica en el desarrollo de la inclusión (Gairín, 2018)



Y es esta perspectiva la que asumimos, por su sentido grupal, que no excluye lo personal, y por su carácter preventivo. De hecho, siempre hemos señalado que la falta de intervención en determinados procesos y momentos puede potenciar que los grupos vulnerables pasen a sufrir discriminación y, a partir de allí, pueden pasar a procesos de marginación y exclusión que son difícilmente reversibles (figura 3). Hemos de actuar, por tanto, cuanto antes y hacerlo desde las instituciones sin excluir la atención a problemáticas personales específicas.

Figura 3: La prevención para evitar el riesgo social de determinados colectivos (Gairín, 2012)²



(2) Aportación al Proyecto ACCEDES realizada en el encuentro de este en 2012 en la Ciudad de Panamá

Nuestro punto de partida son las iniciativas precedentes de los proyectos de la convocatoria ALFA 3 orientados a favorecer la sensibilización y las acciones dirigidas a disminuir las inequidades entre el estudiantado de las instituciones de educación superior. Al respecto, y más allá de otros referentes de programas ALFA o de propuestas internacionales, se quiere rentabilizar y profundizar en los logros conseguidos por cuatro de las acciones desarrolladas: MISEAL (<http://www.miseal.org>), ALFA-GUÍA (<http://www.alfaguia.org>), ACCEDES (<http://www.edo.uab.cat/accedes>) y EQUALITY (<http://www.equality-network.net/>), invitando a integrarse en un mismo equipo a parte de sus instituciones y recursos humanos.

Los proyectos mencionados aportan elementos específicos en algunas temáticas vinculadas a la actual propuesta. Por ejemplo, se aprovecha, entre otros, los patrones de identificación de colectivos (ACCEDES), los indicadores de inclusión / exclusión en educación superior (MISEAL), los instrumentos de identificación diagnóstica (EQUALITY) o las pautas de actuación con colectivos vulnerables (ALFA-GUÍA). Pretendemos claramente dar continuidad a propuestas ya existentes, incorporando y desarrollando nuevos elementos, al mismo tiempo que se aprovechan las sinergias ya existentes, la experiencia en la gestión y colaboración con instituciones latinoamericanas y el conocimiento científico acumulado. El objetivo de esta estrategia es no empezar desde cero, y utilizar los logros y avances metodológicos, instrumentales y procesuales conseguidos para profundizar y ampliar sus utilidades.

La experiencia que el Grupo EDO (<http://edo.uab.es>) tiene en proyectos europeos y, más concretamente, los vinculados a la línea de trabajo de la equidad no es tampoco ajena a la elección de la temática. Algunos proyectos previos y referentes al respecto serían:

- El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica (ACCEDES: <http://edo.uab.cat/accedes>) con código ALFAIII (2011)-232 y dotado con 899.061,60 (2012-2014)
- Iniciativas para el desarrollo educativo y sociocomunitario (IDEAS: <http://edo.uab.cat/ideas>), con código DCI-ALA/2014/351-291) y dotado con 143.239,70€ (2015)
- Laboratory for Policies and Practices of Social Development in Higher Education (ACCES4ALL: <http://access4allproject.eu/>), con código 2015-1-ES01-KA2003-015970 y dotado con 229.285 € (2015-2018)

Tampoco lo es la existencia de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE: <http://www.redage.org/>) que ha agilizado la concreción y desarrollo del Proyecto, así como el poder contar con diferentes organismos internacionales (IIPE Unesco de Buenos Aires, la OEI) y ministerios de educación que son miembros de esta (Cuba, Uruguay) y con otras redes nacionales o internacionales (Forum Europeo de Administradores de la Educación: <http://feae.eu/>).

En el marco de estos proyectos, se ha podido reconceptualizar el concepto de grupos vulnerables, se ha establecido un modelo y una metodología para la intervención, se han desarrollado estrategias e instrumentos para apoyar los procesos de inclusión y se ha sedimentado una red de universidades comprometidas con la integración de colectivos vulnerables.

El Proyecto ORACLE

Se trata de un proyecto europeo (574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP) Erasmus + cuyo desarrollo está previsto para el período de octubre 2016 a octubre de 2019. Algunas de sus características más significativas se presentan a continuación de una manera sintética.

Los **objetivos generales** son:

- Promover una estructura encargada de analizar, contrastar y proponer actuaciones orientadas a la mejora de la calidad de la equidad universitaria.
- Crear un Observatorio que, a partir de la vinculación de cada una de las unidades de calidad y equidad de las diferentes universidades, preste un servicio Regional

Como objetivos específicos se plantean:

- Diagnosticar la situación de los diferentes colectivos con relación a sus actividades en el contexto de la educación superior.
- Generar modelos que permitan evaluar la calidad universitaria vinculándola a la equidad en el acceso, desarrollo y éxito de todos los estamentos implicados.
- Identificar el grado de equidad con la que las instituciones de educación terciaria diseñan sus políticas y actuaciones en sus diferentes funciones.
- Favorecer el desarrollo organizacional y modernización de las universidades de la Región en la atención a la equidad.
- Aplicar y validar el modelo de desarrollo y modernización institucional con relación a la equidad.
- Institucionalizar y difundir las utilidades y resultados de la aplicación del Modelo.

Los **datos más significativos** del proyecto son:

- Participación de 35 instituciones de 15 países latinoamericanos y de 5 países europeos.
- Un consejo asesor de 13 instituciones externas como asesoras, y que participan en tareas de consulta, revisión de documentos, apoyo a la difusión de actividades y soporte técnico.

- Un enfoque globalizador que considera y relaciona estamentos (profesorado, alumnado y personal de apoyo a la gestión) con funciones universitarias (docencia, investigación y gestión).
- Una estructura de coordinación que considera:
 - El control distribuido y compartido entre las instituciones, centrado en el apoyo y consulta, control de procesos y plazos, control de productos e implicación en el informe anual.
 - Un Manual del proyecto, con actividades, responsables y plazos.
 - Un Grupo central ('Core Group') con responsables institucionales vinculada a la preparación (UCB de Colombia), Desarrollo (ICTR de Costa Rica), Calidad (UTA de Chile), Disseminación (U de A. de Colombia) y Gestión (UAB de España).
- Responsables de la coordinación académica y administrativa del Proyecto.
- Encuentros generales realizados o previstos en Sao Paulo (marzo, 2017) Santiago de Chile (marzo, 2018), Panamá (julio, 2018), Barcelona (marzo, 2019) y Bogotá (septiembre, 2019) y encuentros parciales en Quito (junio 2017) y Managua (julio, 2019).

Quizá lo más significativo del Proyecto sea la orientación de la temática, el gran número de instituciones involucradas y la incorporación de propuestas novedosas como el control distribuido y la asunción por parte de todos los socios participantes de funciones técnicas, de gestión y de control.

La **metodología de trabajo** se fundamenta en los siguientes aspectos reflejados ya en la petición formal del Proyecto:

1. *Adaptabilidad.* La metodología de trabajo es adaptativa a la diversidad geográfica y cultural de los países implicados, a las diferencias institucionales de las universidades participantes y a la amplitud de situaciones de los beneficiarios del proyecto (profesorado, estudiantado y gestores).
2. *Colaboración y trabajo en red.* El enfoque colaborativo no aconseja un modelo de funcionamiento muy jerarquizado, aunque sí se establecen ámbitos de decisión y responsabilidad: técnico, liderazgo y económico. Si consideramos una estructura participativa y el tipo de actividad a desarrollar se pueden diferenciar grados de participación diferenciada. Todos los socios deben colaborar en las actividades planteadas y, especialmente, en la puesta en marcha de las UCE de su institución.
3. *Propietarios del proceso.* Si bien la participación de todas las instituciones está garantizada, las responsabilidades de cada una de ellas son mayor cuando se convierte en propietaria de proceso. Entendemos por institución propietaria de proceso aquella que asume la responsabilidad final de una secuencia, acción o actividad, aunque en su ejecución participen diversos organismos y países. Una

institución propietaria de un proceso es la que responde ante la coordinación general de que la actividad esté realizada en tiempo y forma, atendiendo los indicadores establecidos para cada actividad.

4. *Coordinación interna.* Se establecen cinco reuniones generales de coordinación para coordinar las actuaciones y metas, supervisar los avances y discutir las opciones metodológicas. Las reuniones deben servir para la difusión de resultados y la diseminación de los logros parciales alcanzados. Se prevén reuniones de coordinación con la cadencia suficiente para asegurar el éxito del proyecto: 5 generales y 2 sectoriales. Se fomenta el uso de las TIC para una coordinación eficaz (reuniones de seguimiento virtual por IP o Skype).
5. *Comunicación y difusión.* Implica presentar a la comunidad internacional y a los responsables en la toma de decisiones sobre el sistema universitario los alcances y logros conseguidos en las UCE y en el propio Observatorio Regional. Los referentes son: a) destinatarios de la difusión (personas e instituciones potencialmente interesadas y beneficiarias de los procesos, resultados y alcances de nuestra intervención), b) estrategias de difusión (conjunto de medios, herramientas y recursos que se emplearan para llegar a los destinatarios) y c) mensaje y enfoque (que deben concretarse a las diferentes audiencias).
6. *Evaluación y monitorización.* El seguimiento del proyecto debe permitir revisar el cumplimiento de los plazos, los objetivos y el logro de los productos de cada una de las acciones diseñadas. Para ello, se establecerán una serie de instrumentos que cumplimentarán los diferentes socios y que deben servir para la mejora y optimización de procesos y resultados. El seguimiento del proyecto es una constante que se consigue mediante 3 actuaciones específicas: MPR (Manual de Proyecto), CDI (Control Distribuido) y AOP (Plan Operativo Anual).
7. *Sostenibilidad.* El funcionamiento de las UCE y del propio ORACLE debe realizarse de forma eficiente. Para ello, los recursos a destinar para la creación de estas estructuras deben ser los mínimos necesarios para su correcto funcionamiento, apoyándose en las iniciativas ya existentes en cada universidad. El Observatorio Internacional tiene una mínima infraestructura administrativa, será apoyado en su gestión técnica por las UCE de cada país y será sostenible gracias a su cartera de servicios.

Las **actuaciones para realizar** se estructuran en tres fases, una por anualidad del proyecto, y corresponden a las siguientes:

Fase 1: Creación de Estructuras

1. Viabilizar la creación de la Unidad de Calidad y Equidad en las instituciones universitarias

1. Elaborar el Manual de Proyecto. AOP

2. Briefing inicial (Sao Paulo)
3. Memorándum de funcionalidad de las UCE's (inicial).
2. Dotar de funcionalidad a los Observatorios Institucionales (UCEs)
 4. Discusión por país del Memorándum de funcionalidad: problemáticas y soluciones
 5. Grupo de discusión de problemáticas y soluciones. (Quito)
 6. Creación de estructuras UCE. Aplicación fractal.
3. Vincular las UCE para crear una red de apoyo y colaboración de alcance Regional
 7. Establecer una red de apoyo y cooperación entre los observatorios institucionales
 8. Ronda virtual de seguimiento y coordinación.
 9. Informe CDI. Valoración y reajustes.

Fase 2: Estudios y Análisis

4. Establecer un protocolo de diagnóstico y mejora por estamentos implicados y funciones institucionales
 10. Carta de servicios de ORACLE. AOP
 11. Reunión de coordinación. (Santiago de Chile)
 12. Grupos de trabajo. Diseño MEDYMEQU:
 - Instrumentos y estrategias de diagnóstico y evaluación de la equidad (por estamentos: profesorado, estudiantes, gestores) .
 - Instrumentos y estrategias de mejora de la equidad (por estamentos: profesorado, estudiantes, gestores).
 - Instrumentos y estrategias de diagnóstico y evaluación de la equidad (por funciones: docencia investigación y gestión).
 - Instrumentos y estrategias de mejora de la equidad (por funciones: docencia investigación y gestión).
5. Constituir el Observatorio Regional de la Calidad y Equidad (ORACLE) en Educación Superior
 13. Reunión de constitución del ORACLE. (Panamá)
 14. Áreas de trabajo: diagnóstico, evaluación y mejora de la equidad por estamentos y funciones.
 15. Acciones de difusión internacional ORACLE.
6. Aplicar la metodología de diagnóstico, evaluación y mejora de la equidad

16. Validación por jueces de la MEDYMEQU (Metodología de diagnóstico, evaluación y mejora de la equidad en la universidad).
17. Publicación de la MEDYMEQU.
18. Segundo Informe CDI. Valoración y reajustes.

Fase 3: Modernización de las organizaciones de educación superior

7. Favorecer el desarrollo organizacional de las instituciones de educación superior de la Región

19. Desarrollo Organizativo y Equidad: propuesta de estadios de desarrollo en IES. AOP.
20. Reunión coordinación. (Barcelona)
21. Propuesta de aplicación integrada: aplicación de MEDYMEQU y EDO-EES.

8. Aplicar y validar el modelo de desarrollo y modernización

22. Aplicación y monitorización de la aplicación integrada.
23. Seguimiento y recogida de evidencias. Resultados provisionales.
24. Grupo de discusión para la validación del Modelo. (Managua)

9. Institucionalizar y difundir protocolo de diagnóstico y mejora por estamentos y funciones

25. 2º Congreso Internacional: Universidad y colectivos Vulnerables. (Bogotá)
26. Difusión y diseminación de la experiencia.
27. Informe CDI. Informe final. Nuevos proyectos y redes de trabajo.

El conjunto de acciones señaladas se ordena y controla a través del Manual del Proyecto (MPR), del sistema de control distribuido (CDI) y de los planes operativos anuales (AOP).

Los **productos finales** esperados serían los siguientes:

- INFORMES de diagnóstico de los diferentes colectivos afectados en las instituciones de educación superior y los territorios alcanzados.
- MODELOS de intervención para evaluar la calidad y la equidad en el acceso, desarrollo y éxito de todos los estamentos.
- MODERNIZACIÓN de las estructuras universitarias para facilitar una mayor inclusión de los colectivos vulnerables
- UNIDADES DE CALIDAD EQUIDAD (UCE) en cada una de las instituciones participantes
- ORACLE, como estructura interregional que monitorice las UCE generadas y vele por su permanencia en el tiempo.

La estructura final ha de configurar a ORACLE como una red de redes nacionales, que comparten y aportan conocimiento sobre la calidad de la equidad.

El desarrollo del Proyecto ORACLE

El proyecto se viene desarrollando tal y como estaba previsto. Así, la revisión realizada en julio de 2018 en la Ciudad de Panamá se planteaba como próximos pasos:

- a) Constitución del Observatorio Regional:
 - Ubicación y acondicionamiento de la oficina
 - Aprobación de la Carta de servicios
 - Difusión del Observatorio y sus utilidades
- b) Fortalecimiento de las unidades institucionales de equidad:
 - Ubicación, acondicionamiento y mejora de la unidad
 - Aprobación de la Carta de servicios adaptada
 - Desarrollo de actividades por la equidad
 - Trabajo en red con otras organizaciones del territorio

Cabe señalar que el Observatorio ORACLE inauguró su oficina central en la sede de UDELAS (Ciudad de Panamá), rectorado, en la reunión del 11 al 13 de julio de 2018 y que desde entonces viene funcionando. También, que esa reunión sirvió para aprobar la Carta de servicios e intercambiar inquietudes entre los socios del proyecto sobre la realidad del funcionamiento de las unidades institucionales de equidad.

Creado el Observatorio, habrá que profundizar en:

- a) Crear las condiciones organizativas adecuadas para incorporar a la estructura de funcionamiento de cada institución asociada una Unidad para la Calidad y Equidad.
- b) Dotar de funcionalidad organizativa (misión y visión, recursos y dinámica relacional) a las UCE y vincularlas a las iniciativas ya existentes sobre la materia.
- c) Vincular cada una de las unidades de calidad y equidad institucional con el Observatorio Regional.

De todas formas, la finalidad última de Proyecto debe de superar los aspectos instrumentales presentados y apoyar un cambio en los modelos de gobernanza universitaria. Al respecto, sirven las reflexiones realizadas por Albuquerque y Gairín en 2018 y que retomamos a continuación.

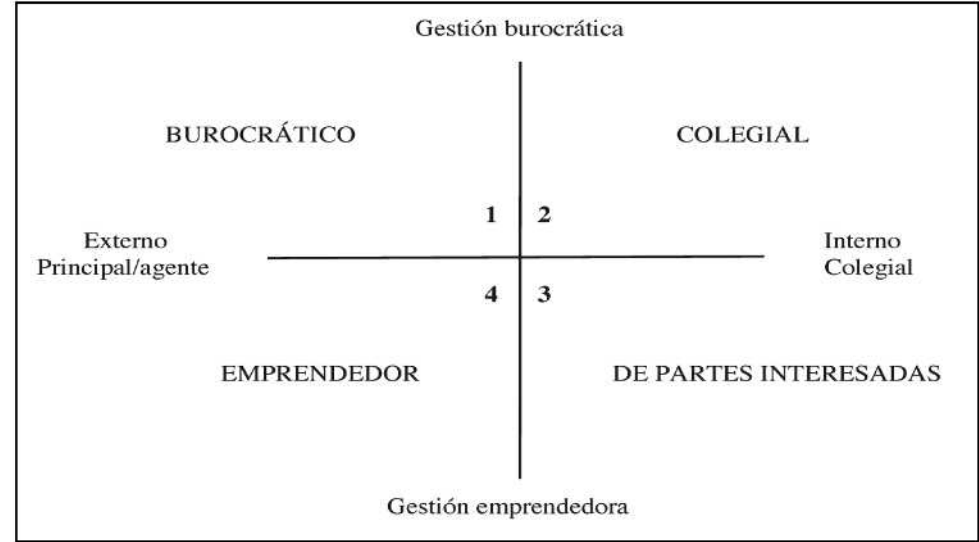
Se pueden identificar dos modelos de análisis de la gobernanza universitaria: a) Olsen (2012), referido a los conflictos de autonomía vividos por los actores institucionales y el funcionamiento y dinámica de la universidad dirigidos por factores inter-

nos y factores externos (Cuadro 1); y b) Brunner (2011), que considera los principios interrelacionados de legitimidad, en el eje horizontal (estructuras de gobierno), y efectividad en el eje vertical (procesos de gestión), que articulados conforman tipos ideales y característicos de las universidades (Figura 4)).

Cuadro 1: Visiones de la organización y la gobernanza universitaria (Olsen, 2012)

Conflicto de autonomía	Funcionamiento y dinámica de la universidad dirigidos por factores internos	Funcionamiento y dinámica de la universidad dirigidos por factores externos
Los actores tienen normas y objetivos compartidos	<i>La universidad como comunidad auto gestionada de académicos.</i>	<i>La universidad como instrumento para objetivos nacionales.</i>
Los actores tienen normas y objetivos contradictorios	<i>La universidad como democracia representativa.</i>	<i>La universidad es una empresa de servicios integrados en los mercados competitivos.</i>

Figura 4: Regímenes de gobernanza configurados sobre los ejes de legitimidad y efectividad (Brunner, 2011)

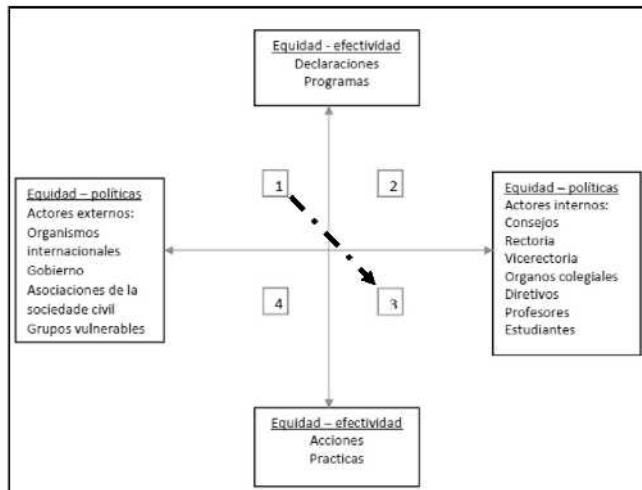


Una gobernanza universitaria con enfoque en la equidad tiene como punto de partida los debates que tratan del acceso a la educación como un derecho social, que *"ha tomado mayor relevancia al ser incluido en la agenda pública internacional como una acción el Estado que debe ser inmediata, inaplazable e integral para superar la pobreza y las cada vez más amplias brechas sociales."* (Gutiérrez, Rivera, Contreras, Centeno y Ambrosio, 2017, p. 141). En esta perspectiva, se justifica la intervención

del Estado para disminuir las desigualdades en el acceso, permanencia o egreso de los estudiantes. En Latinoamérica, además del crecimiento de matrículas, la mayoría de los países adoptan políticas direccionadas hacia la equidad, que exigen acciones institucionales y producen impactos en la gobernanza universitaria.

Los puntos compartidos entre los dos modelos presentados (tensiones entre actores externos y internos en la definición de políticas) y la consideración de la efectividad, nos permiten acercarnos a un modelo de análisis de la gobernanza con enfoque en equidad (Figura 5). En el eje horizontal, son analizados el nivel de interferencia de los actores en la toma de decisiones y la autonomía universitaria; en el eje vertical, se consideran las diferencias entre lo declarado y lo realizado y las dinámicas institucionales.

Figura 5: Modelos de gobernanza hacia la equidad



La conjugación de estos factores conduce a una tipología de regímenes básicos de gobernanza universitaria en los cuadrantes:

1. Burocrático: la dinámica de gobernanza se vincula a las decisiones gubernamentales.
2. Colegial: la dinámica de gobernanza se relaciona con la comunidad científica.
3. De partes interesadas: la dinámica de gobernanza se vincula a la negociación interna.
4. Emprendedor: la dinámica de gobernanza parte de considerar las respuestas a las presiones competitivas.

En conclusión, la aportación sugiere un modelo para el análisis de las políticas inclusivas, pero también nos marca una vía de actuación que busca pasar de declara-

ciones sobre la equidad a practicarla y de confiar en los factores externos a considerarla como un compromiso interno de todas las instituciones.

La aportación

El texto se entiende como una aportación práctica, dirigida a las instituciones de educación superior que quieran mejorar su implicación con el desarrollo de una mayor inclusión. En este sentido, su lectura podría venir precedida de los textos síntesis del proyecto ACCEDES anterior y que son de libre acceso.

Título del libro: ÉXITO ACADÉMICO DE COLECTIVOS VULNERABLES EN ENTORNOS DE RIESGO EN LATINOAMÉRICA.

Autores: Joaquín Gairín Sallán, David Rodríguez-Gómez y Diego Castro Ceacero (Coords.)

Año de edición: 2012

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Wolters Kluwer

ISBN: 978-84-9987-077-9

Idioma: Español

Pp.: 246

<http://ddd.uab.cat/record/123659>



Título del libro: COLECTIVOS VULNERABLES EN LA UNIVERSIDAD. REFLEXIONES Y PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

Autores: Joaquín Gairín Sallán (Coord.)

Año de edición: 2014

Lugar de edición: Madrid

Editorial: Wolters Kluwer

ISBN: 978-84-9987-163-9

Idioma: Español

Pp.: 379

Disponible en: *<http://ddd.uab.cat/record/123656>*



El primer capítulo nos acerca al debate sobre la posibilidad y realidad de combinar la equidad y la calidad. El segundo es una síntesis de los informes que las distintas

universidades presentaron sobre su desarrollo de la equidad, proporcionando una visión sobre la temática, pero también un punto de partida e ideas para las instituciones que quieran avanzar en la dirección de la equidad. El tercero se sitúa en el espacio del diagnóstico, ubicándolo tanto desde el punto de vista teórico como en el de la intervención. Los siguientes capítulos presentan aportaciones concretas (estrategias, instrumentos, buenas prácticas), combinando adecuadamente las reflexiones con las ejemplificaciones.

Referencias

Alburquerque, A. y Gairín, J. (2018). *Gobernanza universitaria y equidad en Latinoamérica*. VI Congreso Iberoamericano de Política y Administración de la Educación y IX Congreso Luso-Brasileño de Política y Administración de la Educación. Lérida, documento policopiado.

Brunner, J.J.. Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, pp.137-159. Mayo-agosto, 2011.

Gairín, J. Y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47/1, 31-50

Gutérrez, M.C.V.; Rivera, D.L.A.; Contreras, J.A.V.; Centeno, B.Z. y Ambrosio, F.E.S. (2017). Equidad en Educación Superior: un indicador de calidad. *Boletín Virtual Redipe*, v. 6, n. 6.

Olsen, J. P. (2012). La dinámica institucional de la universidad europea. En Khem, B. M. *La nueva gobernanza de los sistemas universitarios*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.

Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E y Arnal, E.(2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. 2. OCDE

Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education. Policy lessons from around the world*. OCDE

Torre, D. y Zapata, G. (2012). Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. *Proyecto. 'Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria*. ALFA DCI_ALA 20008/42

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.

UNESCO/ IESALC (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de Educa-

ción Superior. UNESCO/ IESALC Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracionres_espanol.pdf [consulta 18/03/2013]

Joaquín Gairín Sallán

Codirector del Proyecto ORACLE

1.

Equidad y educación superior

Cecilia Inés Suárez

U. Autònoma de Barcelona, España

Joaquín Gairín

U. Autònoma de Barcelona, España

1.1. INTRODUCCIÓN

La centralidad de la Educación Superior en las sociedades contemporáneas constituye un hecho indiscutible por diversos motivos: es un bien, un recurso y un derecho. Este principio, reconocido en las declaraciones de la UNESCO y la Conferencia Regional en Educación Superior (CRES) entre otras instancias internacionales, constituye uno de los ejes que guían las agendas de la educación superior a nivel mundial. Su contribución no se limita sólo al desarrollo individual de los sujetos; siendo la base para la consecución de otros derechos y bienes, sino que también forma parte del desarrollo social que incluye, entre otros aspectos, el promover e impulsar la justicia social.

Se insiste así y de manera sostenida en la necesidad de garantizar la equidad en este nivel educativo y en el desarrollo de mecanismos que permitan que un mayor número de estudiantes se beneficien de una educación superior de calidad. Se intenta democratizar cada vez más el sistema de educación superior en un contexto de reestructuraciones profundas que intentan responder a las exigencias de una sociedad en constante transformación. Las demandas de internacionalización, diversificación institucional, pertinencia de la formación ofertada, entre otros aspectos, buscan garantizar la máxima calidad y pertenencia de lo que se enseña y aprende en las instituciones de educación superior; a la vez que superar las barreras que dificultan o impiden el paso de los estudiantes por este nivel educativo. Sin embargo y pese a los avances logrados en diversos aspectos, como por ejemplo el acceso, persisten algunos desafíos y problemáticas, asociados a la necesidad de garantizar no sólo el acceso sino también la permanencia y el egreso. La búsqueda de la equidad y la igualdad se encuentra en la base de este debate.

La presente aportación analiza la relación entre la educación superior y la equidad como conceptos referentes para una respuesta a la diversidad de estudiantes. Breve-

mente, se reseña el concepto de equidad en la Educación Superior, en el marco de las transformaciones, límites y posibilidades, que caracteriza la denominada sociedad del conocimiento. A continuación, avanzamos en las características de lo que hemos denominado universidades inclusivas de calidad (tomando aportaciones anteriores de Gairín y Suárez 2012; 2014), sugiriendo informes, artículos u otras aportaciones que profundizan en los puntos planteados. Y, finalmente, se sintetizan algunos desafíos e interrogantes respecto la equidad, reconociéndola como una tarea fundamental para alcanzar el pleno desarrollo individual y social que caracteriza la tarea de las instituciones de educación superior.

1.2. APROXIMACIONES AL CONCEPTO DE EQUIDAD Y OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS

Un primer análisis sobre la problemática planteada requiere conceptualizar la equidad y, específicamente, algunas de las implicancias que posee en el nivel de educación superior. Reconocemos el origen sociohistórico de las categorías en el discurso social, como categorizaciones que emergen en un contexto determinado y cuya utilización, en ocasiones como sinónimos, puede responder a propósitos diversos. Más aún, dado que constituyen categorías multidimensionales y multifactoriales, presentan diversos aspectos de una misma realidad, y requieren ser precisados en el campo educativo.

Presentamos, en este apartado, dos aspectos interrelacionados: a) una aproximación conceptual a la equidad en la educación superior y b) las relaciones de este concepto con otras nociones centrales en el discurso educativo: calidad, diversidad e inclusión.

1.2.1. El concepto de equidad en la Educación Superior

Como punto de partida, recuperamos las palabras de Schmelkes (2009) cuando afirma que la equidad es «dar a cada quien lo que necesita, y más a los que más lo necesitan» (p. 50). En esta dirección, coincide también Blanco (2006) cuando plantea que la equidad, como un principio rector y de política, implica un trato diferenciado de aquello que es desigual en su origen, con la finalidad de lograr una mayor igualdad (p. 8). De estas consideraciones se desprende, por lo tanto, que existiría una igualdad fundamental (López, 2016) entre los seres humanos orientada a la búsqueda de la equidad; pero, a la vez, ese planeamiento requiere el reconocimiento previo de que efectivamente existen diferencias de origen entre estos mismos sujetos. En palabras de López (2016), el concepto de equidad posee así un carácter político por dos motivos: a) requiere una toma de posición respecto a la idea de *igualdad* que los sujetos aspiran alcanzar y, b) implica ser pensada como un proceso, un proyecto, más que un momento estático o dado, de búsqueda de la igualdad.

En el ámbito de la educación superior, Lemaitre (2005) señala que la equidad ha sido entendida usualmente desde un punto de vista ceñido a lo económico: existiría

equidad en la educación superior cuando la disponibilidad de recursos económicos no implica la exclusión en dicho nivel educativo. Este punto de vista, sin embargo, resulta restrictivo al focalizarse sólo en el factor económico como elemento de equidad. Por el contrario, la equidad implica en su abordaje la puesta en juego de recursos no solo materiales sino también formales, para que la igualdad de oportunidades no sea aritmética sino proporcional a las necesidades detectadas (Garbanzo, 2007).

La equidad, así entendida, no es un resultado final al que se llegaría en la universidad sino una condición que debiera construirse en todas las etapas educativas (y más allá del sistema educativo, tal como se indicó en el apartado anterior). Al respecto, Blanco (2006), señala que el principio de equidad en la educación primaria posee diferentes niveles según se trate del acceso (escuelas disponibles para toda la población), oferta educativa (que existan similares recursos materiales, humanos y pedagógicos en las escuelas) y resultados de aprendizaje (que todos los estudiantes logren los aprendizajes establecidos independientemente de su origen social y cultural).

En un análisis similar, podemos considerar que la equidad en la educación superior se compone de diferentes dimensiones, tal y como plantea Lemaitre (2005):

- a) la equidad en las oportunidades de estudio,
- b) la equidad en el acceso,
- c) la equidad en la permanencia y,
- d) la equidad en los resultados.

Esta búsqueda de la igualdad en los diferentes momentos del proceso educativo por medio de la equidad (CINDA, 2010, citado por Velezmoro, Chávez, Rodrich y Bacale, 2013, p. 197) es también un imperativo social al pretender que cada estudiante pueda desarrollar su trayectoria académica con relativas probabilidades de éxito (Eurydice, 2014).

Por otra parte, la distinción de estas dimensiones y su estudio posee, al menos, dos aspectos centrales. A nivel teórico, favorece el análisis detallado del impacto de cada una de las dimensiones en las oportunidades para la educación superior. A nivel práctico, posibilita diferenciar el tipo de acciones conducentes a una mayor equidad en cada uno de los cuatro momentos, integrando las necesidades de los estudiantes con el diseño de políticas institucionales.

En esta dirección, el Informe Eurydice (2018) enfatiza la importancia de la recogida sistemática de datos y su análisis en cada uno de los cuatro momentos que componen la trayectoria estudiantil en la educación superior, acceso, permanencia, egreso y una vez transcurridos algunos años de su graduación. Y muchos proyectos de innovación y mejora centrados en la educación superior los consideran (por ejemplo el Proyecto ACCEDES: <http://edo.uab.cat/accedes>)

Si bien datos como el género y la edad forman parte de los registros habituales de las universidades, proporcionando información estadística sobre los estudiantes relevante para el correcto funcionamiento de la institución, la propuesta es la de incluir otros elementos (pertenencia étnica, cargas familiares, realidad socioeconómica, por ejemplo) y, más aún, desarrollar un seguimiento a lo largo de la trayectoria académica del estudiante para conseguir que los elementos diferenciadores no incidan negativamente en los procesos académicos. Este monitoreo continuo es señalado como fuente principal para el diseño de acciones efectivas para la construcción de la equidad:

- el acceso puede aportar información respecto al funcionamiento de los sistemas de admisión y si están logrando la incorporación de todos los colectivos sociales en la proporción que les correspondería.
- la permanencia puede proporcionar datos referidos al abandono y sus posibles relaciones con los perfiles de los estudiantes;
- la graduación nos señala las probabilidades de que determinados grupos de estudiantes finalicen la educación superior; finalmente,
- una vez transcurridos algunos años desde el egreso, un monitoreo de los estudiantes puede ser utilizado para el análisis de la relación estudios-empleo en esta población (Eurydice, 2018).

Cabe señalar, sin embargo, que la equidad no se ciñe a un nivel educativo concreto. Según Tedesco (2009), es necesario pasar de una visión tradicional de la equidad, que conlleva analizar las contribuciones de la educación a la equidad social, a un enfoque que considere que el éxito de un proceso educativo requiere como condición necesaria unos niveles básicos de equidad y cohesión social. Este cambio de perspectiva tendría, asimismo, consecuencias en las políticas educativas que implicarían un enfoque integral en el abordaje de la desigualdad: la articulación entre las políticas educativas y las políticas de desarrollo social y de crecimiento económico.

El otro eje de análisis radica en considerar las condiciones que afectan a los estudiantes y justifican un enfoque equitativo para atender sus necesidades. Al respecto, tal como hemos sugerido en otras aportaciones (Gairín y Suárez, 2012 y 2014), desde el análisis sociológico se han definido algunos ejes de desigualdad social que también han servido como criterios para definir colectivos en situación de vulnerabilidad en la ES. Esto es, aquellos grupos que por condiciones socio-históricas han visto vulnerado su derecho a acceder a este nivel educativo. Al respecto, las inequidades asociadas a desigualdades socioeconómicas, de género, étnicas y raciales, por motivos de discapacidad o de edad; se suman a aspectos tales como la segregación urbana-rural, las dificultades que atraviesan personas inmigradas o procedentes de países pobres se encuentren o no en situación irregular, las personas con cargas familiares, los que trabajan y otros colectivos que tradicionalmente no han formado parte del alumnado convencional de las universidades.

Estas condiciones reflejan un escenario complejo donde, más allá de las singularidades y medidas específicas que se pueden definir para cada colectivo, está claro que nos encontramos frente a la misma necesidad de garantizar que estas condiciones no se conviertan en factores de exclusión.

Esta atención a la diversidad se presenta como un aspecto central de la equidad en la educación superior ya que «la búsqueda de la equidad se acompaña de una atención diferenciada, de manera que pueda responder a las distintas necesidades según las características de las poblaciones» (Garbanzo, 2007, p. 21).

La diversidad se entiende, por tanto, como sustrato de un proyecto sociocultural y educativo que incide tanto en el ámbito de lo macrosocial como en el microsocioal (Gairín 2004) y, por tanto, requiere del desarrollo educativo de valores como la aceptación y el respeto de las diferencias individuales, la solidaridad, la colaboración y la tolerancia. La diversidad es inherente a las sociedades y representa en el ámbito educativo una oportunidad, un aspecto que debe ser revalorizado para visibilizar la existencia de diferentes y variadas culturas, una riqueza a conservar y una motivación para evitar la reproducción de esquemas educativos que no contemplen el respeto a la propia idiosincrasia (Gairín, 2004).

Desde el punto de vista que sostenemos aquí, y en sentido amplio, la atención a la diversidad implica el principio de equidad y el principio de inclusión, toda vez que entendemos la inclusión como un proceso que aspira a lograr la plena participación de todos los ciudadanos, en igualdad de condiciones y en todos los ámbitos del desarrollo de la sociedad (educación, trabajo, salud, vivienda, entre otros). La inclusión no sería entonces un estado, sino más bien un proceso y como tal requiere de tiempo y acciones concretas. En la educación superior, tal y como señalábamos en aportaciones anteriores (Gairín y Suárez, 2012), la inclusión se concreta al reconocer la diversidad del estudiantado y sus necesidades, garantizando el aprendizaje y desarrollo de todos sin que características individuales (como por ejemplo la condición social, raza, étnica o género) dificulten u obturen esta trayectoria.

Por otra parte, el principio de equidad y la atención a la diversidad no pueden desconocer la búsqueda de la calidad en la educación. Este concepto, ampliamente debatido en el campo educativo y en el que aún no existe completo consenso, conforma un binomio inseparable (Garbanzo, 2007) con la noción de equidad en la educación superior. Al respecto, la aspiración de ofrecer una educación de calidad en igualdad de condiciones para todos los estudiantes que deseen acceder y completar estudios en la educación superior, conlleva necesariamente la búsqueda de la equidad.

No siendo aquí el objetivo de entrar en debate, se hace necesario precisar que la calidad pretendida en la educación superior no habría de depender sólo de los resultados de aprendizaje obtenidos. Una educación superior de calidad, unida al principio de equidad e inclusión, podría incluir como aspectos los señalados por Tenti Fanfani

(2009): condiciones de acceso y acompañamiento establecidos, programas que se ofrecen, formación del profesorado, metodologías de enseñanza-aprendizaje y modelos de evaluación que se utilizan, entre otros. Si bien el autor los plantea para niveles educativos previos, estos elementos aportan una idea de calidad que está unida al diseño y desarrollo de políticas educativas como respuestas concretas y pertinentes; y no solo como soluciones a problemas organizativos o técnicos para responder a la diversidad dentro de las instituciones. Sobre este último aspecto, avanzaremos en el punto siguiente.

1.3. HACIA UNA UNIVERSIDAD MÁS EQUITATIVA

La preocupación por construir una educación inclusiva que permita afrontar los problemas de exclusión en el ámbito educativo, asociados también a otros ámbitos de desarrollo vital de las personas, es una temática central en la agenda de la educación superior. La construcción de la equidad y la consecución de la igualdad son aspectos prioritarios que continúan orientando iniciativas tanto en el orden gubernamental (estatal) como institucional y han sido objeto de recomendaciones, por ejemplo en las declaraciones del Espacio Iberoamericano de Educación Superior y en las Metas 2021 (Brunner y Ferrada, 2011).

El logro de la *dimensión social* suma a todos los anteriores propósitos, la necesidad de reformular las estructuras universitarias para ofrecer una respuesta apropiada a la inclusión de colectivos tradicionalmente excluidos de este espacio educativo y garantizar a todos los estudiantes una educación superior de calidad. El enfoque de la enseñanza inclusiva desarrollado por Stainback y Stainback (1999) señala, asimismo, que son las propias instituciones las que asumen la responsabilidad de apoyar a todos los estudiantes en el logro de sus objetivos académicos, a partir de programas y acciones que les permitan ingresar, permanecer y egresar de la Educación Superior en igualdad de condiciones.

En este sentido, la Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018) estableció entre sus postulados que el rol de la educación superior es el de ser co-creadora de conocimientos e innovaciones contemplando, entre otros, los siguientes aspectos:

- construir su calidad y universalidad en el servicio a la comunidad local y con relación al desarrollo humano en cada contexto; y
- considerar igualmente a todos los sujetos como facilitadores del cambio y agentes de su propio desarrollo, para lo que han de proveer mecanismos y herramientas que permitan el crecimiento personal y social, articulando saberes y prácticas sociales que promuevan la construcción de estructuras más justas y equitativas.

Al respecto, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) estableció en 2012 un conjunto de acciones que podrían ser implementadas por las universidades para la construcción de la equidad e inclusión social. Constituirse como un espacio educativo fundamental requiere, por ejemplo: a) ofrecer oportunidades reales de estudio para acceder y graduarse de los estudios universitarios; b) desarrollar investigaciones y generar conocimientos e innovaciones que se focalicen en la inclusión y equidad de oportunidades en este nivel educativo, c) promover la responsabilidad social universitaria orientada al bienestar de la población que incluye, entre otros aspectos, el desarrollo de proyectos y políticas que contemplen un desarrollo equitativo y, finalmente, d) la capacidad de formación de profesionales que, entre sus competencias, contemplen la defensa de los derechos humanos y valores democráticos.

Por otra parte, la construcción de la equidad implica la participación de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o exclusión y la superación de situaciones de inequidad requiere múltiples apoyos y la colaboración. Acciones como la creación y el sostenimiento de redes sociales, interinstitucionales y de distinto nivel, se presenta como fundamental. A la vez, refiriéndonos al papel central de las universidades, es importante señalar la necesidad de establecer sinergias con el Estado, la sociedad civil y el sector privado; en la construcción de mecanismos y estrategias orientadas a la equidad.

Ampliar el acceso a la educación superior para aquellos grupos que han estado tradicionalmente excluidos de la educación superior es el primer objetivo del logro de la equidad (Burke, et al, 2016 y otros, por ejemplo Gairin y Suárez, 2012). Sin embargo, en el contexto actual no es suficiente con promover la ampliación de las oportunidades de acceso para todos los estudiantes y, con especial énfasis en aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, sino que se requiere realizar cambios profundos en el modelo educativo de la educación superior para dar respuesta a esta diversidad y desigualdad (Dovigo, 2017).

Las variadas formas que adquieren la exclusión y la vulnerabilidad a nivel social y en la educación superior exige, por tanto, actuaciones en un doble sentido; esto es, que contemplen a los estudiantes y también a las propias estructuras institucionales, superando los enfoques que sólo consideran el proceso de inclusión desde la perspectiva de la atención a los estudiantes.

Si asumimos que la equidad se encuentra unida a la calidad en la educación superior entendemos, junto con otros autores (Díaz-Romero, 2010; Dias Sobrinho, 2008), que las universidades de calidad son inclusivas y, de manera inversa, una universidad inclusiva es una universidad de calidad. Se trata, por tanto, de instituciones que se ubican en un sistema de educación superior que no excluye *per se* a sectores de la población, sino donde se desarrollan políticas que buscan ofrecer oportunidades educativas para todos los estudiantes. Parece claro entonces que la inclusión en la educa-

ción superior se define por la prevalencia de instituciones que no solo valorizan la diversidad del alumnado, sino que procuran garantizar procesos de enseñanza-aprendizaje que los contemplen en su totalidad, independientemente de sus características individuales. En este escenario, la diversidad se entiende como una realidad que impacta en el sistema educativo y en el desarrollo de los sujetos enriqueciendo y complejizando, a la vez, su aprendizaje.

Por su parte Burke, Bennett, Burgess, Gray y Southgate (2016), indican que la equidad implica es una noción problemática por diversos motivos. Por un lado, se sustenta en que la «capacidad» se compone de la inteligencia, el potencial y la habilidad como elementos innatos y unívocos, cuando en realidad se trata de constructos que poseen múltiples significados que influyen de manera diferenciada en las experiencias y trayectorias de los estudiantes. Asimismo, siguiendo el planteo de los autores, pareciera que este «potencial para beneficiarse de la educación superior» fuera un factor que podría ser identificado de manera directa para garantizar un acceso equitativo; por el contrario, comprende elementos que imposibles de identificar o entender si no se analizan otros aspectos; como puedan ser las ventajas y desventajas socioculturales y educativas. La mayor problemática radica entonces, para los autores, en que estas nociones si no son analizadas y puestas en cuestión, reconocidas o definidas por parte de las propias universidades, pueden llegar al punto de reproducir las mismas inequidades asociadas a la participación, acceso y éxito de los estudiantes en la educación superior.

1.4. A MODO DE CIERRE: RETOS PARA LA EQUIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Algunos de los desafíos para la equidad en la Educación Superior implican considerar que la diversidad debe estar reflejada en el cuerpo estudiantil pero también en el profesorado, así como en los aspectos de logro y éxito académico. Resulta fundamental que las universidades desarrollen e implementen mecanismos apropiados para diagnosticar la situación de los estudiantes y, de manera sistemática, permitan recoger información actualizada que dé cuenta de la composición y necesidades de los estudiantes.

Por otra parte, se hace necesario continuar con procesos de sensibilización y formación para toda la comunidad educativa: la implicación de todos los actores en la toma de decisiones y el consenso son fundamentales. La creación y transferencia de conocimientos enmarcados en una perspectiva de derechos que promueva la equidad implica asimismo la revisión del currículo y los planes de estudio, entre otras acciones, que debieran incluir, por ejemplo, no solo a directivos y profesorado sino también a estudiantes.

A su vez, estamos de acuerdo con Blanco (2010) cuando señala que aún persisten barreras para la equidad en la educación superior en aspectos de acceso, selección y financiamiento y, a la vez, en aspectos pedagógicos (metodologías de enseñanza que no responden a las necesidades de los estudiantes, planes de estudio rígidos o sistemas de evaluación poco flexibles, entre otros).

Llegado este punto y siguiendo el propósito inicial de este capítulo, pareciera que la clave para el logro de la equidad en la educación superior radica no sólo en la definición y análisis del concepto, sus implicancias y relaciones con otros conceptos; sino también en la implementación rigurosa de ciertas acciones. En este sentido, si bien nos hemos focalizado aquí en el nivel institucional, no debiéramos soslayar la relevancia de continuar repensando y redefiniendo políticas educativas más justas, equitativas e inclusivas en la educación superior.

1.5. REFERENCIAS

- ANUIES (2012). *Inclusión con responsabilidad social*. México: ANUIES.
- Blanco, R. (2010). Acceso e inclusión en educación superior: de lo posible a lo necesario. En F. J. Gil y J. Bachs (Eds.). *Propedéutico USACH-UNESCO. Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*, (pp. 50-57). Disponible en <http://navis.cl/propedeutico/wp-content/uploads/2014/02/Propedeutico-unesco.pdf>
- Brunner, J.J. y Ferrer, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) — Universia.
- Burke, P., Bennett, A., Burgess, C., Gray, K. & Southgate, E. (2016). *Capability, belonging and equity in Higher Education: Developing inclusive approaches*. Australia: The University of Newcastle.
- Conferencia Regional de Educación Superior (2018). *Declaración final CRES 2018*. Disponible en <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaracion-final-cres-2018>
- European Commission/EACEA/ Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe*. Brussels: EACEA.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Garbanzo, G. (2007). Calidad y equidad en la educación superior pública. Aspectos por considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31(12), 11-27.
- Gairín, J. (2004). La escuela intercultural: aspectos organizativos. *Journal of pedagogic Research and Shared Teaching. Experiences in multicultural contexts*. 2, 4-18.

Gairín, J. y Suárez, C. I. (2012). La vulnerabilidad en Educación Superior. En Gairín J.; Rodríguez-Gómez, D. & Castro Ceacero, D. (Coord.) *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (39-58). España: Wolters Kluwer.

Gairín, J. y Suárez, C. I. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En J. Gairín (Coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexión y propuestas para la intervención* (pp. 33 -61). España: Wolters Kluwer.

Lemaitre, M.J. (2005). Equidad en la Educación Superior: un concepto complejo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 70-79.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Tedesco, J. C. (2009). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 77-86). Chile: Fundación Santillana.

Tenti Fanfani, E. (2009). Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani (comp.), *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*, (pp. 79 — 110). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Velezmoro, C., Chávez, J., Rodrich, H. y Bacal, A. (2013). Equidad e inclusividad en el sistema de educación superior en Perú. En O. Espinoza (Ed.), *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú* (pp. 197-245). Chile: Ediciones Universidad UCINF.

2.

**Análisis institucional de las políticas y prácticas
internacionales de la calidad en la equidad en las IES
de Latinoamérica**

Ana Rosa Ruíz Fernández
Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica

Cristina Mercader Juan
U. Autònoma de Barcelona, España

2.1. INTRODUCCIÓN

Siempre que se realizan acciones de calidad y equidad se desarrollan acorde a las necesidades de cada contexto, que incluyen acciones y estrategias contextualizadas. Para conseguirlo, es necesario que las instituciones que deseen mejorar sus políticas, prácticas y actuaciones sobre la calidad en la educación superior, es necesario que realicen un análisis de los tres elementos básicos de las organizaciones educativas: planteamientos institucionales, estructuras organizativas y sistema de relaciones.

Para el análisis internacional realizado, se ha podido contar con gran parte de las universidades participantes del proyecto ORACLE focalizadas en el objetivo de hacer una revisión institucional en cuanto a la calidad de la equidad en la educación superior. Las participantes en este caso y para avanzar en un análisis transversal han sido:

- Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) - Ecuador
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) - Guatemala
- Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) - Costa Rica
- Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) - Uruguay
- Universidad Católica «Nuestra Señora de Asunción» (UCP) - Paraguay
- Universidad de Antioquía (UdeA) - Colombia
- Universidade de Brasília (UnB) - Brasil
- Universidad de Costa Rica (UCR) - Costa Rica
- Universidad de El Salvador (UES) - El Salvador
- Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho» (UNESP) - Brasil
- Universidad Estatal del Milagro (UNEMI) - Ecuador
- Universidad de La Habana (UH) - Cuba
- Universidad de Los Andes (ULA) - Venezuela
- Universidad Interamericana de Panamá (UIP) - Panamá
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) - México

- Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX) - Bolivia
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua - Managua (UNAN - Managua) - Nicaragua
- Universidad Nacional de Asunción (UNA) - Paraguay
- Universidad ORT Uruguay (ORT) - Uruguay
- Universidad Rafael Landívar (URL) - Guatemala
- Universidad Veracruzana (UV) - México

El capítulo se estructura en varias partes. La primera presenta el esquema de trabajo o guía utilizada para realizar el análisis institucional, detallando los apartados y la finalidad. Seguidamente, se ejemplifican estos apartados con ejemplos reales de las diferentes universidades buscando aquellos elementos comunes de las distintas instituciones de educación superior de Latinoamérica participantes, así como aquellos aspectos relevantes identificados a lo largo del análisis transversal. Finalmente, el capítulo se cierra con unas conclusiones que, a modo de síntesis, resumen las ideas claves identificadas.

2.2. EL ANÁLISIS INSTITUCIONAL Y LAS BUENAS PRÁCTICAS

Para realizar la recogida de la información de las diferentes instituciones y poder desarrollar el posterior análisis, se ofreció a los miembros de las universidades participantes unas indicaciones sobre el contenido con tres apartados principales: finalidades, estructuración y relaciones. Las indicaciones daban orientaciones que debían ser tomadas en cuenta y descritas lo más detalladamente posible. Cada apartado iba acompañado, por otra parte, de ideas clave. Los aspectos que considerados y que responden a cualquier análisis organizativo son:

- *Finalidades.* Las finalidades hacen referencia a 1) grado de formalización de la misión, visión, objetivos y valores que tiene la institución; 2) normativa y reglamentos desplegados; 3) cartera de servicios, programas, planes, becas...; y 4) breves antecedentes histórico-institucionales en relación con la equidad, evolución del tratamiento de la equidad.
- *Estructuración.* En este apartado, el contenido debe ir dirigido a describir 1) la tipología de estructura de la institución: vicerrectorías, áreas especializadas, oficinas, unidades diseminadas... 2) el funcionamiento de acción, es decir, los servicios y programas y protocolos, así como las condiciones de acceso o de beneficio de éstos; y 3) el perfil del personal a cargo de este tipo de programas, protocolos y servicios.
- *Sistema de relaciones.* El contenido de las relaciones se encamina para profundizar en las dinámicas internas y externas de la institución educativa. Así, el análisis institucional aborda 1) las relaciones internas con los departamentos, facultades, estudios y carreras; 2) las relaciones externas con otros organismos

que no formen parte de la institución; y 3) las prácticas de disseminación y difusión interna a través de webs, redes, comunicados u otras propuestas.

Este guion se envió a las universidades participantes a las que se les ofreció un tiempo de elaboración del documento de análisis institucional. A partir de allí y de manera colaborativa entre los distintos representantes institucionales, se elaboró un documento único donde se incorporaban los elementos de análisis institucional.

Recibidos los análisis de las universidades, se procedió a realizar una lectura detallada, buscando elementos relacionados con los puntos de análisis considerados. Simultáneamente, se pasó a revisar y editar los documentos para que todos tuvieran coherencia interna, un formato similar y la corrección formal necesaria. Todos estos documentos se pueden encontrar en línea para su consulta.

Para realizar el análisis transversal de las fichas, se elaboró un primer informe que se entregó en julio del 2017. Estos informes fueron revisados, sistematizados y presentados en la reunión de Chile los días 8, 9 y 10 de abril del 2018, donde se tomó la decisión de publicación y se inició un período para enviar las versiones finales.

La misión de ORACLE es impulsar el proceso de inclusión educativa, social, laboral y profesional de colectivos vulnerables en las universidades iberoamericanas. Al respecto, pareció pertinente identificar prácticas institucionales consideradas de interés, buscando, además, que estuvieran sustentadas en un marco legislativo internacional, regional y nacional. Los próximos apartados sintetizan las aportaciones más significativas.

2.3. FINALIDADES

Este apartado identifica los compromisos de las instituciones de educación superior con el tema de la equidad y la igualdad. Muchos de ellos hacen referencia a acuerdos internos, pero, también, a compromisos nacionales o internacionales que se asumen.

2.3.1. Marcos jurídicos y políticos internacionales y nacionales

Algunos de los acuerdos internacionales que los países han suscrito son los siguientes:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. (CEDAW) Adoptada el 18 de diciembre de 1979 por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su resolución 34/180, de 18 de diciembre de 1979.
- Declaración y Plataforma de Acción de la IV Conferencia Internacional sobre la mujer de Beijing (1995)

- Declaración del Milenio 2000
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
- Convenio de Ginebra relativo a la protección de personas civiles en tiempo de guerra y sus Protocolos
- Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, suscrita en Nueva York, el 13 de diciembre de 2006.
- Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, suscrita en Nueva York, el 13 de diciembre de 2006.
- Convención de los Derechos de la Persona con Discapacidad de las Naciones Unidas y su Protocolo Facultativo
- Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas
- La Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (núm. 169)
- El Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, es un tratado internacional adoptado en Ginebra.

En el campo de la educación, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la cultura) también ha sido fundamental para establecer acuerdos. Uno ha sido:

La reciente Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) reafirma el movimiento mundial de la Educación para Todos iniciado en 1990 en Jomtien, reiterado en el año 2000 en Dakar. Se incorporan aproximaciones estratégicas, así como estrategias indicativas para cada una de las metas derivadas del cuarto objetivo de la Agenda 2030. Entre las principales orientaciones se encuentran: 1) fortalecer las políticas, planes, legislaciones y sistemas educativos en relación a la eficacia, eficiencia y equidad; 2) enfatizar la inclusión y la igualdad de género; 3) mejorar la calidad y la relevancia de la enseñanza y el aprendizaje; 4) promover el aprendizaje para toda la vida; 5) implementar directrices para asegurar la educación aún en situaciones de emergencia.

En el plano regional, una experiencia importante a resaltar es el acuerdo que los estados miembros del Mercosur han establecido. Estos son una serie de lineamientos estratégicos sobre políticas educativas que conforman el Plan de Acción del Sector Educativo del Mercosur (UNESCO, 2007). Dos de los lineamientos propuestos resultan de interés en este informe:

- Promover la educación de calidad para todos como factor de inclusión social, de desarrollo humano y productivo, e

- Incentivar y fortalecer los programas de movilidad de estudiantes, pasantes, docentes, investigadores, gestores, directores y profesionales.

Dentro de este esfuerzo, también se ha creado el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES) que trabaja en áreas similares a la CRC-ES, al igual que la Asociación de Universidades Grupo Montevideo.

Estos esfuerzos internacionales y regionales se ven plasmados en muchas de las *Cartas Magnas* de los países. Algunas declaraciones son:

- **Paraguay:**

La Constitución de Paraguay expresa claramente este compromiso:

Art. 73, del derecho a la educación y sus fines. Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura y la comunidad (...).

También en su Artículo 73, del derecho a la educación y sus fines:

Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura y la comunidad (...)

- **Bolivia:**

La Constitución Política del Estado (NCPE) (2009) establece que Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país.

En este marco, se reconoce la pluralidad como una de las características principales del Estado, y esta pluralidad incluye todas aquellas poblaciones que históricamente son consideradas vulnerables por la exclusión e injusticia sufridas en el acceso a la justicia, seguridad, educación, salud y trabajo. Por ello, y dentro de los Principios, Valores y Fines del Estado, la NCPE establece como fin y función esencial garantizar el acceso de las personas a la educación.

- **Costa Rica:**

Costa Rica, en su artículo 33, señala:

Toda persona es igual ante la ley y no podrá practicarse discriminación alguna contraria a la dignidad humana.

- **Colombia:**

La Constitución Política de Colombia de 1991 tiene un compromiso muy claro:

1 (Estado social de derecho), 13 (no discriminación y protección especial a poblaciones), 43 (igualdad de género), 47 (discapacidad), 67 (acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura), 68 (educación étnica), 69 (autonomía universitaria y financiación al acceso a la educación superior), 71 (promoción de la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación), 93 (prevalencia de tratados internacionales) y 366 (búsqueda del bienestar general).

Este marco constitucional, del que hemos puesto algunos ejemplos, ha permitido aprobar *legislaciones fundamentales* que se están implementando. Algunas son:

- **Bolivia:**

Ley de Educación N°70 denominada Avelino Siñani - Elizardo Pérez, promulgada en diciembre del 2010, explicita que toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación a través de una educación es intracultural, intercultural abierta, humanista, científica, técnica y tecnológica, productiva, territorial, teórica y práctica, liberadora y revolucionaria, crítica y solidaria. También, que la educación fiscal es gratuita en todos sus niveles incluyendo el superior.

- **Paraguay:**

En la Ley 1.264 General de Educación:

Art. 2: El sistema educativo nacional está formulado para beneficiar a todos los habitantes de la República. Los pueblos indígenas gozan al respecto de los derechos que les son reconocidos por la Constitución Nacional y esta ley.

Art. 23. Las autoridades educativas mediante programas de compensación atenderán de manera preferente a los grupos y regiones que enfrentan condiciones económicas, demográficas y sociales de desventaja (...).

Art. 24. Se facilitará el ingreso de las personas de escasos recursos en los establecimientos públicos gratuitos. En los lugares donde no existen los mismos o fueran insuficientes para atender la demanda de la población escolar, el Estado financiará plazas de estudios en los centros privados, que serán cubiertas por dichas personas a través de becas, parciales o totales.

- **Ecuador:**

Estas leyes tienen que estar amparadas en planes nacionales. Un ejemplo relevante, en este sentido, es Ecuador con el Plan Nacional del Buen Vivir que promueve:

una educación de calidad que incentive el crecimiento, la productividad, la competitividad y la disminución de la pobreza e inequidad, o sea que establezca la igualdad y la justicia social, así como el reconocimiento y valoración de los pueblos y de sus culturas, saberes y modos de vida...

Para responder a esta necesidad, el Superior y todos sus organismos priorizaron la implementación de una filosofía de la inclusión en materia de procesos educativos bajo el «principio rector general» (o paradigma) de la educación inclusiva.

- **Cuba:**

La Ley de Nacionalización de la Enseñanza es clara cuando establece:

«La función de la enseñanza es un deber a cargo del Estado Revolucionario, que este no debe delegar ni transferir.

«La enseñanza debe impartirse gratuitamente para garantizar el derecho a todos los ciudadanos a recibirla sin distinciones ni privilegios.

«La enseñanza, en todos sus niveles, debe ser orientada mediante la integración unitaria de un sistema educacional que responda cabalmente a las necesidades culturales, técnicas y sociales que impone el desarrollo de la nación».

- **Uruguay:**

La Ley de Educación (18.437) vigente desde 2008 es aún más contundente e integra entre sus principios el de «Universalidad» (Art.6), que expresa:

Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna. El cuidado y educación de los hijos e hijas para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres.

En su Artículo 8, sobre diversidad y la inclusión educativa afirma,

El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva

inclusión social. Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

- **Panamá:**

En el caso de Panamá, se ha sustentado con decretos como se ejemplifica a continuación:

Decreto Ejecutivo 303 de septiembre de 2016 nos da una definición de grupos vulnerables como «aquellos que por cualquier condición, entre ellas, de sexo, edad, religión, salud, migratoria, situación social, económica, cultural, orientación sexual, discapacidad o mujeres embarazadas están expuestos a la violación de sus derechos o a la afectación de su dignidad» (art. 4)

Este Decreto se sustenta con la Ley Orgánica de Educación que establece en el *Artículo 16*.

El sistema educativo panameño es uno de los instrumentos fundamentales para corregir las desigualdades sociales, entre ellas, las que se producen por razón de sexo y etnia y el Artículo 17. La política pública que promoverá el Estado panameño en materia de educación y cultura, para la igualdad de las oportunidades de la mujer....

- **Brasil:**

En la Universidad de Brasilia en Brasil, se tienen leyes concretas para garantizar el acceso a las universidades, tales como:

Ley N° 12. 711/2012 — Dispone de las cuotas para el ingreso en las universidades federales y en las instituciones federales de educación técnica de nivel medio y toma otras medidas.

Estas acciones nacionales también han permitido crear instancias como el Programa Observatorio de la Educación en Brasil — OBEDUC (Edital n° 49/2012), con el proyecto ¿Accesibilidad en la enseñanza superior: del análisis de las políticas públicas educativas al desarrollo de medios instrumentales sobre discapacidad e inclusión?. Esta instancia es un proyecto de investigación en red aprobado por la Capes — Coordinadora de Perfeccionamiento de Personal de Enseñanza Superior, que tiene como foco discutir las políticas públicas y las condiciones de accesibilidad e inclusión de personas con discapacidad y / o movilidad reducida en la Enseñanza Superior. Dentro de esta red participa activamente la Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho».

2. Estatutos y Reglamentos universitarios

Este marco jurídico y político internacional y nacional, ofrece un sustento a los principios que las instancias de educación superior plasman en sus Estatutos. Un ejemplo es la Universidad de Costa Rica con el siguiente inciso:

d) Respeto a la diversidad de etnias y culturas: reconocer el carácter pluriétnico y multicultural de la sociedad costarricense, fomentando el respeto a la diversidad de las tradiciones culturales, modos de vida y patrimonio histórico cultural.

Un evento histórico que le ha permitido cumplir con este principio es en el año 2011, el Consejo Universitario establece que la institución se conciba como un espacio libre de discriminación y de respeto a la diferencia, se considera a la UCR como una «institución académica laica, libre de toda forma de violencia y discriminación, y comprometida con promover estrategias de acción afirmativa para enfrentar condiciones de desigualdad y de exclusión social» (Universidad de Costa Rica, 2017, parr. 6).

La Universidad de Antioquía Colombia, también cuenta con un marco claro en su Estatuto General en el Acuerdo Superior 1 del 5 de marzo de 1994) que estipula en sus principios:

Artículo 5°. Igualdad. La Universidad tiene un carácter democrático y pluralista, por lo cual no limita ni restringe los derechos, libertades y oportunidades por consideraciones sociales, económicas, políticas, ideológicas, de raza, sexo o credo. Está siempre abierta a quienes en igualdad de oportunidades demuestren tener las capacidades requeridas y cumplir las condiciones académicas y administrativas exigidas.

Artículo 6°. Responsabilidad Social. La Universidad, como institución estatal, constituye un patrimonio social y asume con el más alto sentido de responsabilidad el cumplimiento de sus deberes y compromisos; en consecuencia, el personal universitario tiene como responsabilidad prioritaria servir a los sectores más vulnerables de la sociedad con los instrumentos del conocimiento y del respeto a la ética.

De igual forma, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua — Managua, cuyo Artículo 5. De los principios, indica lo siguiente:

Autonomía, libertad de cátedra, compromiso social, equidad, honestidad, transparencia, respeto a los derechos humanos, diversidad, medio ambiente, ética profesional, responsabilidad social e institucional, identidad institucional, sentimiento de pertenencia, tolerancia, solidaridad, identidad, cultura nacional y valores patrióticos.

Un principio del modelo académico del Instituto Tecnológico de Costa Rica es Uno:

Una permanente vocación de servicio y desarrollo social, teniendo como grandes compromisos sociales: el mejoramiento de la calidad de vida de la población, en la lucha contra la pobreza, en el mantenimiento del equilibrio ambiental, en el fortalecimiento de la identidad cultural, en la potenciación de la participación colectiva, en la igualdad de oportunidades sin diferencias, entre otras, de género, extracción social,

necesidades especiales, etnia, religión, preferencia sexual y formas de aprender, en el respeto de la libertad de expresión, en la promoción de la cultura de paz y en el fortalecimiento de las instituciones democráticas del país....

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco tiene como misión:

Contribuir de manera significativa a la transformación de la sociedad y al desarrollo del país, con particular interés en el Estado de Tabasco, a través de la formación sólida e integral de profesionales capaces de adquirir, generar, difundir y aplicar el conocimiento científico, tecnológico y humanístico, con ética y responsabilidad para ser mejores individuos y ciudadanos (UJAT, 2016, p. 41)

Y su visión 2020:

Es una institución con presencia nacional e internacional, socialmente responsable e incluyente, que contribuye al desarrollo sostenible de Tabasco y México, mediante programas educativos de calidad que forman profesionales éticos y competitivos en el ámbito global. Se distingue por sus relevantes aportes en la transferencia de ciencia y tecnología, el respeto y promoción de la cultura y la vinculación efectiva con su entorno, en el marco de una gestión moderna que promueve los derechos humanos, la salud integral, la transparencia y rendición de cuentas (UJAT, 2016, p. 41).

La visión de la Universidad de la Andes en Venezuela, nos indica:

Favorecer la atención integral de todos los miembros de la comunidad universitaria en situación de discapacidad en aras de garantizar los derechos universales a la educación y al trabajo para todos en condiciones de calidad, integralidad igualdad y equidad. Se vislumbra el impulso de procesos de atención multidimensional que abarquen aspectos de formación profesional y personal ...»

La misión de la Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho», nos indica:

«es ejercer su función social a través de la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria, con espíritu crítico y libre, orientados por principios éticos y humanísticos. Promover la formación profesional comprometida con la calidad de vida, la innovación tecnológica, la sociedad sostenible, la equidad social, los derechos humanos y la participación democrática. generar, difundir y fomentar el conocimiento, contribuyendo a la superación de desigualdades y al ejercicio pleno de la ciudadanía.

La Universidad Veracruzana tiene como visión al 2030 es:

Una institución líder de educación superior, con presencia regional, nacional e internacional, innovadora, intercultural e incluyente, con una visión sistémica y compleja, que contribuya al desarrollo sustentable que distingue por sus aportes en la transferencia de la ciencia y la tecnología, el respeto y la promoción de la cultura; así como por la vinculación efectiva con los sectores social y productivo; con una gestión eficiente y eficaz al servicio de la academia, conformando una institución que promueve

los comportamientos éticos, los derechos humanos, el arte y la creatividad, la salud integral, la equidad de género y el respeto a la diversidad cultural, para la formación de ciudadanos éticos y competentes en el ámbito local y global «(Plan General de Desarrollo 2030 p.26)».

La Universidad Rafael Landívar (URL) tiene por escrito su misión, visión, objetivos y valores, en los cuales manifiesta que, a través de la investigación, docencia y proyección social, se compromete a contribuir al desarrollo integral y sostenible, transformando a la persona y la sociedad hacia dimensiones más humanas, justas, inclusivas y libres. (URL, 2016).

En el caso de la Universidad Estatal del Milagro del Ecuador, cuentan con una reglamentación en este campo:

- Reglamento del sistema nacional de nivelación y admisión del SENESCYT (2014,2017).
- Reglamento de la unidad de bienestar Estudiantil de la UNEMI (2014).
- Reglamento para el reclutamiento y selección del personal de la UNEMI (2013).
- Reglamento de capacitación y desarrollo profesional-UNEMI (2013).
- Reglamento de carrera y escalafón del profesor e investigador de la UNEMI (2016).
- Reglamento para capacitación y perfeccionamiento docente de la universidad estatal de milagro (2013).
- Política de Acción Afirmativa de la UNEMI (2017)

Algunos de los reglamentos señalan acciones afirmativas como en el caso de la Universidad de la Habana, cuando se señala lo siguiente:

En el Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior, en su Sección Segunda, se establecen algunas consideraciones para el caso de estudiantes con algún tipo de discapacidad. Así, su artículo 61, reconoce la posibilidad de modificar el plan del proceso docente con el objetivo de que puedan avanzar al ritmo que les permita su discapacidad, en específico la extensión del plazo establecido en el plan de estudio para la culminación de la carrera y/o el ajuste de las asignaturas a cursar en cada semestre.

También se establece en su artículo 62, que el colectivo de profesores del estudiante que presente algún tipo de discapacidad deberá tener una activa participación en las modificaciones que se le realicen a su plan de estudio y enfocar la labor educativa al logro del tránsito exitoso del estudiante por los diferentes años de la carrera.

2.3.2. Programas y Servicios

Los compromisos universitarios con la igualdad y equidad ha permitido y potenciado el desarrollo de acciones pertinentes. Los estamentos considerados, como los del per-

sonal docente, administrativo y estudiantes, están involucrados en la búsqueda de la equidad e igualdad de diferentes colectivos vulnerables.

Los programas y servicios giran alrededor de estos colectivos. Un aspecto importante que resaltar es la formalización que se ha logrado para atenderlos. En este sentido, existen universidades donde estos programas y acciones están formalmente institucionalizados:

- Los colectivos vulnerables que cuentan con instancias o programas creados son: género, derechos humanos, discapacidad, diversidad, población indígena, población pobre y población vulnerable.
- Discapacidad y género son los estamentos con más instancias y acciones formalizadas
- 17 de 27 instituciones en total que representan un 63% tienen formalizada la atención del estamento
- 6 de estas 17 instituciones atienden tres o más estamentos. Estos casos son: UES, ESPOL, UCV, ULA, UTalca y el TEC.

En otras universidades, los programas y acciones no son permanentes sino ocasionales. Entre estas están las siguientes universidades y colectivos:

- La cantidad de tipos de estamentos se amplían: género, discapacidad, población pobre (Bajo IDH), población indígena, diversidad sexual, tercera edad, interculturalidad, madres y padres, población negra y víctimas de conflicto armado.
- Las estrategias también se amplían en actividades, enfoque integral y redes.
- 12 de 27 instituciones en total que representan un 44% están en esta condición de atención de los estamentos
- 6 de las 12 instituciones atienden tres o más estamentos. Estos casos son: UTA, UJAT, UCR, UnB, UNESP, TEC y USFX.

A continuación y modo de ejemplo, se detallan estos programas y acciones realizadas.

La Universidad Católica de **Paraguay** ha venido desplegando varias acciones a favor de la equidad: concesión de becas a estudiantes de escasos recursos, construcción de rampas para el desplazamiento de personas con discapacidad motriz, acercamiento a grupos sociales desfavorecidos (campesinos de escasos recursos económicos).

La Universidad de **Brasilia** expone los diferentes programas desarrollados, entre otros:

- 1985 — Creación de cursos nocturnos como estrategia de democratización del acceso a universidad.

- 1994 — Creación de la Dirección de Desarrollo Social (DDS) — Auto de Rectoría n° 429/1994. DDS es responsable de asesorar al Decanato de Asuntos Comunitarios (DAC) en la planificación, implementación, funcionamiento y supervisión de los programas, proyectos y acciones de la política de asistencia estudiantil desarrolladas en UnB.
- 1995 — Programa de Avaliação Seriado (PAS), para la población de edades comprendidas entre los 15 y 17 años, alumnos matriculados en la escuela secundaria y en el sector público.
- 2003 — Aprobación de la Política de Cuotas para acceso de estudiantes negros.
- 2003 — Resolución CEPE 48/2003. Trata de los Derechos de los estudiantes Portadores con Necesidades Especiales (PNEs) de la UnB.
- 2003 — Creación de un Plan de Metas para la Integración Social, Étnica y Racial.
- 2004 — Aplicación del sistema de cuotas para negros de la UnB
- 2004 — Acuerdo de Cooperación Técnica con la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) — acceso y apoyo para los pueblos indígenas
- 2005 — Concepción por la UnB de su Plan de Expansión Territorial y Académico.
- 2007 — Creación del Programa de Tutoría Especial. Apoyo a los estudiantes discapacitados.
- 2007 — Resolución CEPE 64/2007 sobre Admisión de refugiados para cursos de grado en la Universidad de Brasilia.
- 2011 — Resolución de Rectoría 021/2011. Establece y regula el programa de Ayuda Alimentaria
- 2012 — Resolución del Consejo Universitario 001/2012. Establece los lineamientos para la coexistencia de la Comunidad Universitaria
- 2013 — Resolución CAD 052/2013. Define los grupos de usuarios del Restaurante Universitario y el valor a pagar por la comida.
- 2013 — Resolução da Reitoria 109/2013. Concesión de ayuda de emergencia para los estudiantes en situación vulnerable.
- 2013 — Adhesión al Programas de Becas para Permanencia.
- 2013 — Auto de la Rectoría 488/2013. Creación de la Dirección de la Diversidad, con el objetivo de satisfacer las demandas específicas de los estudiantes considerados minorías o en situación de vulnerabilidad: mujeres, negros, indígenas, homosexuales.
- 2014 — Resolución CAD 012/2014. Creación y reglamentación del Programa de Ayuda Económica a los estudiantes en la UnB.
- 2014 — Auto de la Rectoría. Regula el funcionamiento de la Casa del Estudiante de la Universidad (CEU). Residencia para los estudiantes en situación vulnerable.
- 2015 — Acuerdo de Cooperación Técnica con la Fundación Nacional del Indio (Fundação Nacional do Índio — FUNAI).

En cuanto a programas y servicios formalizados para los estamentos, están los siguientes que el Instituto Tecnológico de **Costa Rica** ha establecido:

- a) Servicios y programas dirigidos a la población estudiantil
 - Fondo Solidario de Desarrollo Estudiantil —FSDE
 - Beca de excelencia académica, becas por participación destacada en el campo cultural, deportivo y estudiantil, horas estudiante y horas asistente
 - Programa de Admisión Restringida
 - Programa INTEGRATEC.
 - Programa de Atención Psicoeducativa.
 - Programa de Tutorías Estudiantiles (PTE).
 - Programa Éxito Académico (EA).
- b) Acciones afirmativas para lograr la permanencia de estudiantes de primer ingreso:
 - Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales
 - Inclusión de la población indígena
 - Programa de becas estudiantiles
- c) Servicios y programas dirigidos al personal y a estudiantes:
 - Oficina de Equidad de Género
 - La Asociación de Empleados del ITCR
 - Servicio de Salud
 - Servicios Bibliotecarios

En el caso de la Universidad de Costa Rica se ofrecen los siguientes:

Buscan favorecer a la población universitaria en general; entre estos se puede mencionar: el Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN), la Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD),.

De la misma manera, la institución ofrece un mecanismo de admisión diferida, que promueve la equidad, al ampliar las posibilidades al estudiantado que no logra ser admitido en el concurso a carrera; impulsando un proceso más igualitario, acorde a las posibilidades y esfuerzos de las diferentes instituciones educativas; también se realizan adecuaciones en la Prueba de Aptitud Académica (P.A.A), para brindar mayor igualdad en las circunstancias de aplicación, según las adecuaciones o necesidades requeridas por cada persona.

Igualmente, para quienes proceden de zonas alejadas la universidad propone como un beneficio complementario, el Programa de Residencias Estudiantiles, mismo que da alojamiento a bajo costo, de acuerdo con la categoría de beca de las y los estudiantes durante el año lectivo; dicho programa representa una gran oportunidad para las personas que se les dificulta desplazarse diariamente desde sus hogares, debido a factores, como la lejanía.

Asimismo, el servicio de los Centros Infantiles Universitarios (CIUS), conforma el Programa Institucional de Atención Integral Universitaria para niños y niñas menores de 6 años, de la Vicerrectoría de Acción Social, el cual aporta al desarrollo infantil en las diferentes áreas, al integrar a niñas y niños en la etapa preescolar, con el fin de que puedan ser más creativas, creativos, libres, y con sentido de responsabilidad social.

Otro programa existente es el Programa Institucional para la Persona Adulta y Adulta Mayor (PIAM), que procura responder a las necesidades de este grupo, mediante la inclusión y la participación social en los diversos espacios que proporciona la UCR. Sumado a ello, a partir del año 2006, se ha implementado el Programa de Educación Abierta (PEA), cuyo objetivo es ayudar con el mejoramiento académico de las personas que trabajan en la Universidad, ya sea para iniciar o terminar los estudios, en educación general básica y diversificada; así como el establecimiento de cuotas para dar ingreso a personas de la comunidad y a familiares de las y los funcionarios.

La beca de asistencia socioeconómica consiste en una exoneración total o parcial del costo de matrícula por ciclo lectivo. Se otorga a estudiantes de escasos recursos económicos, con fundamento en su índice socioeconómico. Contempla los siguientes beneficios: ayuda económica, reubicación geográfica, transporte, servicio de alimentación, préstamo de libros, residencias estudiantiles, atención oftalmológica y optometría, así como odontología.

La beca de estímulo es la exoneración total o parcial de los costos de matrícula y se otorga con el propósito de impulsar la excelencia académica, la participación de las y los estudiantes en diferentes grupos culturales o deportivos, así como el apoyo en actividades de docencia, investigación, acción social y vida estudiantil.

La Universidad de **El Salvador** cuenta con programas y servicios:

- La Defensoría de Derechos Universitarios es un Organismo independiente. El funcionario titular es electo por la Asamblea General Universitaria, después de pasar una consulta directa en todas las Facultades
- Denuncias contra cualquier autoridad Universitaria que lesione o amenace lesionar derechos Universitarios
- Asesoría legal a la comunidad universitaria
- Campañas de los Derechos Humanos y universitarios en las doce Facultades de la UES,
- Buenas Prácticas en el proceso jurídico:
 - ✓ Acciones contra el Acoso Sexual
 - ✓ Mediación
 - ✓ Proceso investigativo contra el Acoso Sexual
- Conformación de Comités de los Derechos Universitarios y de Inclusión en las doce Facultades Integrados con Estudiantes, Docentes y Administrativos.
- Ferias de Derechos Universitarios en todas las Facultades de la UES

- Promoción de concursos tales como: Ensayos basados en temas de Derechos Humanos, relacionados con la Declaración Universal de Derechos Humanos, integrados por Estudiantes, Docentes y Administrativos.
- Ferias de Derechos Universitarios en todas las Facultades de la UES

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (**México**) también ofrece una serie de programas y servicios:

- Creación del Programa Institucional de Género (PIGE).
- Apertura de consultorios psicopedagógicos donde se detectan problemas que pueden llegar a afectar el desempeño escolar y la eficiencia terminal de las alumnas, como la depresión, la baja autoestima, la violencia y los embarazos no deseados. En relación con esto, durante el año 2015, se realizaron 3.082 consultas o sesiones a 1.767 alumnos, a los que se les brindaron conferencias, cursos, talleres y pláticas (UJAT, 2016, p. 39).
- Investigaciones y censos. Su fin es incrementar el conocimiento institucional sobre los alumnos para facilitar su orientación, encontrar y resolver problemas de aprendizaje y conducta, mejorar su relación con los profesores, compañeros, familiares y la sociedad en general y potenciar su desarrollo personal, académico y profesional; sin embargo, los resultados de estas dos acciones no fueron difundidos ni se les dio seguimiento alguno.
- Programa de Tutorías, el Programa de Apoyo Económico para Estudios de Licenciatura (PAEEL) que en el 2015 otorgó 1.188 becas. De igual manera, la UJAT implementó el programa Beca Manutención Tabasco-UJAT (PRONABES-UJAT) favoreciendo a 653 universitarios. En relación con el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (MANUTENCIÓN), y aunque se trate de un programa federal, ha sido un gran apoyo para la permanencia y conclusión de los estudios de estudiantes con limitaciones económicas. En el año 2015, favoreció a 4.222 universitarios. (UJAT, 2016, p. 28).

Hasta ahora, se desconocen los alcances de todas estas medidas. Al menos, la comunidad académica y estudiantil no dispone de información sobre sus logros cuantitativos y cualitativos.

1. El Programa de Reconocimiento, Respeto e Integración de Estudiantes con Discapacidad, que se lleva a cabo en la División Académica de Educación y Artes desde el año 2011 y donde se han concretado algunas acciones derivadas de las propias demandas de los estudiantes con discapacidad.

Otras acciones dirigidas a los profesores serían:

1. Fortalecimiento de la planta docente en relación con la formación, actualización y certificación.

2. El reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable por parte del PRODEP: Si bien es una acción a nivel federal, en la UJAT, año tras año se ha venido incrementando la participación de los profesores. El PRODEP reconoce la labor realizada por el profesorado en las funciones de docencia, generación o aplicación innovadora de conocimientos, tutoría y gestión académica-vinculación. Actualmente, 544 académicos de la Institución son reconocidos con este perfil deseable.
3. Becas de desempeño ESDEPED. El objetivo principal de este Programa es lograr la superación del profesorado y la consolidación de los Cuerpos Académicos de las instituciones de educación superior (IES) para elevar la calidad de la educación en el país. Los rubros son: Calidad académica, Calidad en la docencia, Calidad en la investigación, Calidad en la tutoría y asesorías y Calidad en la participación de grupos colegiados.

La Universidad Estatal del Milagro de **Ecuador**, ofrece las siguientes actuaciones:

a) Estudiantes:

- Tienen el derecho de recibir educación superior laica, intercultural, democrática, incluyente y diversa, que impulse la equidad de género, la justicia y la paz.
- Igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia, movilidad y egreso, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencias políticas, condiciones socioeconómicas o discapacidad.
- Derecho a la accesibilidad y apoyo técnico para estudiantes con discapacidades.
- El ingreso a las universidades está precedido por un proceso de nivelación y admisión.
- La educación en universidades públicas es gratuita y en las privadas se debe respetar el principio de igualdad de oportunidades.
- La política de cuotas: las universidades de manera obligatoria deben asignar cupos a grupos históricamente excluidos o discriminados.
- Becas y ayudas económicas, como mínimo, al 10% de los estudiantes regulares que no cuenten con medios económicos suficientes.

b) Personal académico y no académico:

- Utilizar los concursos públicos para su contratación en las universidades y acciones afirmativas.
- En las listas para las elecciones de autoridades de las instituciones se debe respetar la alternancia, la paridad de género, igualdad de oportunidades y equidad.

- La política de participación: promover y garantizar la participación equitativa de las mujeres y de grupos históricamente excluidos en todos sus niveles e instancias, en especial en el gobierno de la institución.
- Derecho a la accesibilidad y apoyo técnico para profesores y personal administrativo con discapacidad.

La Universidad Rafael Landívar de **Guatemala** tiene diversos servicios y programas que benefician a estudiantes y colaboradores, con el propósito de ofrecerles una formación integral. Estos programas son complementarios, ya que todos fueron creados con el propósito de apoyar la transformación de la persona y la sociedad hacia dimensiones más humanas, justas, inclusivas y libres. Entre estos programas se mencionan:

- Programas de becas de estudio para estudiantes en condición de vulnerabilidad.
- Adecuación de infraestructura (adecuación de espacios y estacionamientos; implementación de rampas y baños).
- Atención personalizada a personas con discapacidad visual y auditiva (en biblioteca: programa JAWS, audiolibros, libros en escritura braille; evaluación de admisión a la Universidad en escritura Braille).
- Apoyo a fundaciones que promueven la formación de personas con discapacidad.
- Inclusión laboral de personas con discapacidad cognitiva.
- Interculturalización de la educación a través de la formación de educadores y profesionales en educación intercultural bilingüe (EIB), investigación y producción de textos para la EIB.
- Cursos: Experiencias de Desarrollo Personal (EDP) y disciplinares en algunas carreras con contenidos incluyentes (EDP Interculturalidad, Cultura y Diversidad en Guatemala, Educación para la Interculturalidad, Aprendizaje en contextos multiculturales, Género, etnicidad y educación, Seminario sobre comunicación y género, entre otros).
- Cursos en las carreras del departamento de educación vinculadas a la atención a las necesidades educativas de la niñez y juventud.
- Plan de implementación para la transversalización de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- Igualdad en la contratación de personal, sin distinción de género ni identidad cultural.
- Seguro Médico y Seguro Social, sin distinción de género, estado civil ni cultural.

La Vicerrectoría Administrativa (VRAD) promueve, a través de la Dirección de Recursos Humanos, la equidad por medio de acciones específicas, como:

- Becas que se otorgan a trabajadores e hijos de trabajadores, denominadas beca laboral.
- Contratación de personal administrativo de acuerdo a sus capacidades (sin discriminación de etnia o género).
- Integración de colaboradores con síndrome de Down en algunas unidades de la universidad, como parte de proyectos realizados en cooperación con la Fundación Margarita Tejada.
- Beneficios laborales para los trabajadores: contempla la cobertura de seguros de vida y gastos médicos; entre ellos: el seguro a la mujer, que cubre gastos de maternidad, independientemente el estado civil de la futura madre, seguros personales y familiares de amplia cobertura y rápido reembolso.
- Promueve actividades de convivencia para los colaboradores y sus familias.
- Brinda subsidio económico a colaboradores que lo necesiten, para la adquisición de desayunos, almuerzo, uniformes y artículos de la despensa.

Dentro de los programas está la investigación, que pretende promover acciones. Un ejemplo es FLACSO de Guatemala, donde se ha desarrollado lo siguiente:

- Durante el año 2014 y 2015, bajo auspicios de la Fundación Ford y a través del Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFA), se realizó un estudio sobre el problema de las uniones tempranas por matrimonio forzado y los embarazos en niñas y adolescentes. La publicación se hizo en diciembre 2015, con el nombre ‘¡Me cambió la vida! Uniones embarazos y vulneración de derechos en adolescentes’. Durante el año 2016, se realizó la socialización de estudios en toda la República con el apoyo de Go Joven Guatemala, en el marco de una campaña en contra de las uniones forzadas y por el desarrollo integral y la felicidad de niñas y adolescentes.
- En el mismo período, se llevó a cabo la investigación ‘De la normativa a la práctica el currículo de educación sexual y su implementación en Guatemala’, investigación multi país que se realizó en Perú y Kenia, bajo el patrocinio de la organización Guttmacher. Los resultados se publicaron y presentaron al público en junio 2017.

Estas dos investigaciones fueron de nivel nacional y permiten tener un diagnóstico de la situación de los derechos sexuales y reproductivos en el país.

2.4. ESTRUCTURAS DE FUNCIONAMIENTO

El logro de los compromisos con la igualdad y equidad debe contar con una organización estructural adecuada que permita a las universidades implementarlos, evaluarlos y rendir cuentas sobre las acciones realizadas y no realizadas. Al respecto, se observa como las principales instancias que ejecutan los programas y acciones hacia la equidad y la igualdad son las que atienden el sector estudiantil y académico.

En el caso de la Universidad Interamericana de **Panamá**, se indican dos instancias:

- Vida Universitaria

Mantiene registros de la información de estudiantes en condiciones especiales. Esta información es utilizada para mantener contacto con ellos y canalizar su participación en actividades y eventos organizados por la universidad. El propósito es darles visibilidad.

- Los Decanatos y Direcciones Académicas:

Mantienen registros de la información de estudiantes en condiciones especiales, con el fin de atender sus necesidades.

Desarrollan programas de ayudantías y asistencias para estudiantes que comprueben sus necesidades para continuar sus estudios.

Con el colectivo de la población con discapacidad, las siguientes instancias son las creadas para atender los compromisos por la igualdad y la equidad:

- Vicerrectoría de Docencia. Unidad de Atención a Estudiante con Discapacidad
- PROCAI (Dirección de docencia)
- Coordinación General Académica
- Unidad de Bienestar Estudiantil y Politécnico (UBEP)
- Programa de Reconocimiento, Respeto e Integración de Estudiantes con Discapacidad que se lleva a cabo en la División Académica de Educación y Artes
- Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN)
- Vicerrectoría de Desarrollo Humano
- Vicerrectoría de Desarrollo Estudiantil (VDE)
- Prorectoría, Dirección de Responsabilidad Social Universitaria
- Programa Com-Discapacidad
- Comisión Institucional en Materia de Discapacidad
- Vicerrectorado académico. Gerencia de Desarrollo Docente y Estudiantil

Gerencia de Asuntos Estudiantiles. Comisión para la Integración de los Ucevistas con Discapacidad

- Unidad de Atención a Personas con Discapacidad
- Prorectoría, Dirección de Responsabilidad Social Universitaria
- Comisión Institucional en Materia de Discapacidad (CIMAD)
- Comisión para la Integración de los Ucevistas con Discapacidad
- Unidad de Atención a Personas con Discapacidad

- Programa de Postgrado en Educación, de la Facultad de Filosofía y Ciencias
- Comisión Institucional Equiparación de Oportunidades
- Programa Institucional en Discapacidad (PRODIS)
- Proyecto de Inclusión de Personas con Discapacidad Intelectual a la Educación Superior (PROIN)

En el tema de género, las diferentes instancias que lo atienden son las siguientes:

- Unidad de Bienestar Estudiantil y Politécnico (UBEP)
- Dirección de Fortalecimiento Académico. Programa Institucional de Género (PIGE)
- Responsabilidad Social Universitaria de la Universidad de Talca
- Vicerrectorado académico. Centro de Estudios de la Mujer
- Rectoría, Vicerrectoría Académica
- Maestría en Estudios de Género y Feminismo
- Oficina de equidad de género

Cuando no existe una instancia en particular, las instancias que terminan asumiendo la igualdad y la equidad de los colectivos vulnerables, son, entre otros, las siguientes instancias:

- Vicerrectoría de Vida Estudiantil
- Secretaría de la UCV. Organización de Bienestar Estudiantil
- Decanato de Assuntos Comunitários
- Comisión Permanente de Permanencia Estudiantil

2.5. EL SISTEMA RELACIONAL

La relación de los estamentos (personal docente y administrativo y estudiantes) que atienden los colectivos vulnerables es dinámica y se sustenta en diferentes instancias. Un aspecto para resaltar es que esa atención debe de ser una atención multidisciplinaria, interdepartamental e interinstitucional.

Vinculadas a la población con *discapacidad*, las instancias que funcionan y con distintas denominaciones son las siguientes:

- Unidad de Estudios Socioeconómicos, Vicerrectoría de Desarrollo Estudiantil, Federación de Estudiantes, Asociación de estudiantes, La Dirección de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) o el Sistema de Bibliotecas
- Sistema de Bibliotecas, Documentación e Información (SIBDI) de la Universidad de Costa Rica, posee el Programa Bibliotecas Accesibles para Todos y Todas, Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED),

- Escuelas, Facultades, Centros e Institutos de Investigación, Sedes Universitarias, Oficina de Divulgación e Información Universitaria y los medios de comunicación: Semanario, Universidad, Sistema Universitario de Televisión Canal 15 y Emisoras Culturales (Radio Universidad de Costa Rica y Radio U)
- Dirección de Asuntos estudiantiles (DAES), Oficina Central de Registros Estudiantiles (OCRE) Grupos de Investigación: Gabinete de Asistencia Psicopedagógica (GAPSIPE), Programa Fray Juan Ramos de Lora, Oficina de Atención a Estudiantes Indígenas (OAEI)
- Departamento de Trabajo Social y Departamento de Pedagogía y Psicología, UNAN, León, Dirección de Recursos Humanos

Las universidades informan también de relaciones con distintas entidades externas: Fundaciones, asociaciones, Junta de Auxilio Escolar y Becas(JUNAEB) y Servicio Nacional de la Discapacidad(SENADIS), Ministerio del Trabajo y Seguridad Social, Dirección Nacional del Trabajo, Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio del Interior, la iniciativa «Integración Universal de las Personas con Capacidades Distintas, Comité Nacional de la Persona con Discapacidad (CONALPEDIS)» que es el ente rector de la Ley 223, 2012 (Ley General para Personas con Discapacidad) y convenios con: el Instituto Boliviano de la Ceguera (IBC), Federación Boliviana de Personas con Discapacidad Física (FEBOPDIF), Federación Boliviana de Discapacidad Intelectual (FEBOLDI), Asociación Boliviana de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad Intelectual —ABOPANE—, y la Unidad de Discapacidad del Ministerio de Salud, Programa Regional de Recursos para la Sordera (Progreso), UNIAPDIS-ULA Ministerio de Educación y la dirección del Departamento de Pedagogía y Psicología ONGs pro-equidad de a personas con alguna discapacidad, el Instituto Nicaragüense de Seguridad Social, Departamento de Orientación y Psicología a través del programa de Servicios para Estudiantes con Necesidades Educativas y Discapacidad, Vicerrectoría de Vida Estudiantil a través del programa de Equiparación de Oportunidades, Rectoría, Vicerrectoría de Administración, Vicerrectoría de Docencia, Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos, Vicerrectoría de Investigación y Extensión, toda la comunidad institucional, Programa de Equiparación de Oportunidades.

En el tema de *género*, las universidades mantienen una relación interna con las siguientes instancias: Centros de Investigación, Oficinas de Vida Estudiantil, Departamento de Psicología y Trabajo Social, Departamentos académicos, Departamento de Recurso Humanos, Defensorías estudiantiles o Federación de Estudiantes. Con instancias externas, son las siguientes: Ministerios (De la Mujer, Defensoría de la Mujer, Ciencia y Tecnología, Trabajo, Seguridad social, Ministerio de Salud), Municipalidades, Defensorías ciudadanas, Fundaciones, institutos, otras universidades ONG's, Asociaciones de mujeres.

2.6. CONCLUSIONES

Los países latinoamericanos han logrado ir consolidando un marco jurídico y político importante para la inclusión educativa, social, laboral y profesional de los colectivos vulnerables. Algunas constituciones políticas son claras y contundentes con este esfuerzo y producto de compromisos internacionales. En particular, llama la atención la cantidad de convenciones y acuerdos internacionales que dan contexto a estos compromisos nacionales. Este marco les ha estado permitiendo actuar o proponer políticas tanto a nivel estatal como dentro de las propias instituciones de educación superior.

Los gobiernos han creado leyes y decretos para la protección de algunos colectivos vulnerables. En el caso de las universidades, este marco jurídico y legal ha sido fundamental para poderlo plasmar en los estatutos de creación y en sus reglamentos de funcionamiento, posibilitando tener instancias, programas y acciones.

Los colectivos vulnerables con discapacidad o de género son los que han logrado alcanzar instancias que los atiendan y generar relaciones internas y externas en forma permanente. En términos de relaciones externas, es evidente la importancia del sistema gubernamental establecido.

En cuanto a la diseminación y divulgación, se evidencia una gran debilidad. No se reportan estadísticas, indicadores o sistemas permanentes de seguimiento de acciones y de su divulgación. Esta área hay que fortalecerla.

De igual forma, este estudio evidencia la gran necesidad de proporcionar una atención formal y permanente para todos los colectivos vulnerables, aunque la discapacidad y el género son más ampliamente tratados. En todos estos aspectos, la creación de ORACLE y de las instancias que se promueven crear en cada universidad por medio de este proyecto, son fundamentales.

2.7. REFERENCIAS

Asamblea Nacional (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi: Ediciones Legales.

Asamblea Nacional (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito: Ediciones Legales.

Constitución Política Del Estado Plurinacional de Bolivia (2009). Sección VIII. Derechos de las personas con discapacidad. Artículo 70.

Constitución Política de Colombia (1991).

Constitución Costa Rica (1999) Asamblea Constituyente. Constitución Política de Costa Rica. El artículo 1º de la Ley No.7880 de 27 de mayo de 1999 fue reformulado

posteriormente. Disponible en: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC¶m2=1&nValor1=1&nValor2=871&nValor3=113368&strTipM=TC&lResultado=1&nValor4=19&strSelect=scl

Decreto ejecutivo 303 (2016). Panamá.

ESPOL (2013). *Estatuto de la Escuela Superior Politécnica del Litoral*. Recuperado de: http://www.espol.edu.ec/sites/default/files/archivos_transparencia/Estatuto%20de%20la%20ESPOL.pdf

ESPOL (2014). Reglamento de Becas y Ayudas económicas para estudiantes de la ESPOL. Recuperado de: <https://www.dspace.espol.edu.ec/rest/bitstreams/82647/retrieve>

ESPOL. (2016). *Reforma Curricular: Propuesta para Proyecto Educativo Innovador*. Recuperado de http://www.apoyoprofesor.espol.edu.ec/wp-content/uploads/2016/12/PropuestaGeneralESPOL_08_2016.pdf

Estatutos y Reglamentos. (2013). Asunción, Paraguay: Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción».

Estatuto de la Universidad Católica. (2015). Asunción, Paraguay: Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción».

ITCR. *Estatuto Orgánico del Instituto Tecnológico de Costa Rica*. Gaceta Institucional, en el mes de agosto de 2011

Ley de Educación de Uruguay (2008). Artículo 6, Universalidad.

Ley de Nacionalización de la Enseñanza (1961). Cuba.

Paraguay (1998). *Ley N° 1264 General de Educación*. Asunción, Paraguay: Poder Legislativo.

Reglamento del Departamento de Bienestar Estudiantil (2016). Universidad Católica Unidad Pedagógica de Carapeguá: Carapeguá

UNAN-Managua. *Estatutos*. Aprobados por el Consejo Universitario en Sesión N° 14-2014 del 11 de septiembre del año 2014.

UNEMI (2017). *Estatuto Orgánico de la Universidad Estatal de Milagro*. Milagro: UNEMI.

UNESCO (2015) *Foro Mundial sobre la Educación 2015. Educación de calidad, equitativa e inclusiva así como un aprendizaje durante toda la vida para todos en*

2030. Transformar vidas mediante la Educación. En <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/5-key-themes/equidad>

UNESCO (2017). *Mercosur Educativo*. Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior — CRC-ES. Recuperado de <http://www.edu.mercosur.int/es-ES/mercosul-educacional/instancias/63comissao-regional-coordenadora-de-educacao-superior/27-comision-regional-coordinadorade-educacion-superior-crces.html>

UNESP (2012). *Programa Observatorio de la Educación - OBEDUC* (Edital nº 49/2012)

Universidade de Brasília (2012). Ley Nº 12.711/2012.

Universidad de Costa Rica (2017). *UCR Inclusiva*. Recuperado de: <http://www.ucr.ac.cr/acerca-u/ucr-inclusiva.html>

Universidad de Costa Rica. (2017). *UCR Institución Benemérita*. Recuperado de: <http://www.ucr.ac.cr/acerca-u/historia-simbolos/institucion-benemerita.html>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2016) Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020. En <http://www.ujat.mx/rectoria/17651>

3.

Marco para un diagnóstico por estamentos en materia de equidad en las IES

Adoración Barrales Villegas (Coord.)
U. Veracruzana; México

Consuelo Arce González
U. de Tolima, Colombia

Juana Brito Delgado
U. de Cienfuegos, Cuba

Norma Corea
UNAN Managua, Nicaragua

Ligia Franco
FH Joanneum - U. Of Applied Sciences, Austria

Ana J. Garzón Castrillón
U. Estatal del Milagro, Ecuador

Claudia Melgar de Zambrana
U. del Salvador, El Salvador

Andrea Tejera
U. ORT Uruguay, Uruguay

3.1. ¿QUÉ ES EL DIAGNÓSTICO?

Como introducción a la temática que desarrollamos, nos parece importante comenzar con una aproximación al término de diagnóstico:

Etimológicamente diagnóstico proviene de gnosís: conocer y día: a través: así entonces significa: conocer a través o conocer por medio de. Sin embargo, diversos autores que abordan este tema van más allá de su raíz etimológica, algunos entendiéndolo como resultado de una investigación, o como una explicación: de una situación particular. O como una descripción de un proceso, o como un juicio interpretativo, o bien sólo un listado de problemas con un orden de prioridades: así entonces, es fundamental revisar algunas definiciones al respecto. (Arteaga, 2001: p.3).

Según Scarón de Quintero y otros, citados por Arteaga (2001), «el diagnóstico es un juicio comparativo de una situación dada con otra situación dada» porque lo que se quiere es llegar a una definición de una situación actual que se quiere transformar; la que se compara, valorativamente con otra situación que sirve de referencia (Scarón 1985: p. 26). Estos autores también afirman que el diagnóstico «implica expresar acerca de una realidad dada, un juicio mediante el cual esa realidad es comparada con un modelo de la misma». Para Arteaga (2001), esta afirmación «conlleva a que el diagnóstico es, en esencia, un elemento básico que relaciona dos modelos a saber: el modelo real y el modelo ideal, y entre los cuales se establece un juicio de valor que marca la diferencia del modelo real con el modelo ideal, es decir, hay una proposición categórica que señala, "cómo es" la situación y una proposición valorativa que implica el "cómo debe ser" esa situación, misma hacia la que se proyectarán las acciones a realizar».

Otros autores citados por Arteaga (2001) como Espinoza, dicen que «el diagnóstico consiste en reconocer sobre el terreno, donde se pretende realizar la acción, los síntomas o signos reales y concretos de una situación problemática, lo que supone la elaboración de un inventario de necesidades y recursos». (Espinoza, 1987: p.55). Para

Alwyn de Barros, el diagnóstico es «el proceso de medición e interpretación que ayuda a identificar situaciones, problemas y sus factores causales en individuos y grupos, y que tiene por objeto aportar los elementos fundamentales y suficientes, dentro del proceso de planificación, en vista a la acción transformadora». (Alwyn de Barros. 1982: p.30).

Pichardo describe el diagnóstico como:

El punto de partida del proceso de planificación. Consiste en la caracterización de la naturaleza y magnitud de las situaciones problemáticas que requieren atención. Para ello es necesario analizar la tendencia histórica que origina y explica tales situaciones. Además, evaluar las acciones realizadas o en realización que se vinculen con la situación problemática diagnosticada y examinar la actuación de las fuerzas y grupos sociales que actúan. (Pichardo, 1986: p. 218).

De una u otra forma, los autores coinciden en que el diagnóstico caracteriza una determinada situación que le permite conocer las debilidades y fortalezas para iniciar un plan con miras a llegar a una situación ideal. El objetivo final de un diagnóstico es conocer con certeza la situación o problema, de modo que las acciones que se implementen logren un verdadero cambio que satisfaga las necesidades de la población sobre la cual se interviene.

Para ello es indispensable obtener y procesar información sobre el entorno con el fin de identificar allí oportunidades y amenazas, así como sobre las condiciones, fortalezas y debilidades internas de la organización.

3.1.1. Características del Diagnóstico

El diagnóstico se caracteriza porque trata sobre una situación o problemática real. Un diagnóstico mirando hacia la equidad en distintos estamentos universitarios, requiere de la recolección y análisis de datos, describe todos los aspectos que afectan las distintas poblaciones dentro de la institución con el fin de proponer soluciones concretas o intervenciones inmediatas para mejorar sus condiciones. Por lo tanto, es importante seguir una ruta con las siguientes etapas: (1) identificar cuales informaciones son relevantes para caracterizar la situación de (in)equidad; (2) definir la amplitud de los estamentos a diagnosticar; (3) mapear donde (y si) esas informaciones pueden estar disponibles en la institución (ejemplo: estadísticas de admisión, egreso, abandono, contratación, dimisión, etc.); (4) diseñar estrategias y documentos para análisis u obtención de los datos necesarios, y, (5) evaluación, difusión e intervención para mejorías.

Otra característica importante es que se deben identificar muy bien los actores que intervienen para involucrarlos y comprometerlos en todo el proceso.

3.1.2. Importancia del diagnóstico

Realizar un diagnóstico, en cualquier comunidad o proceso, es importante porque permite identificar aspectos, problemas y zonas de riesgo que requieren una intervención inmediata bien sea a corto, mediano o largo plazo. Además, conocer la magnitud de un problema o situación indica, cómo se debe actuar y qué consecuencias pueden generar las acciones que se implementen.

La matrícula universitaria se ha vuelto cada vez más diversa en términos de raza, etnia, identidad de género, estatus socioeconómico, orientación sexual, edad, capacidad de los estudiantes, etc. Se espera que esta tendencia continúe a medida que las matrículas universitarias sigan aumentando, lo que propicia que igualmente haya un aumento en la diversidad de las características de los estamentos.

Estudiantes subrepresentados tienen más probabilidades de ser de bajos ingresos y de primera generación (Del Ríos & Leegwater, 2008; Li & Carroll, 2007; Benitez, 1998), igualmente existen grandes diferencias entre las necesidades de lesbianas, gays y bisexuales, transgénero, 'queer', intersexual, asexual (LGBTQIA) (Check & Ballard, 2014; Mallory, 2009), indocumentados (Kim y Díaz, 2013; Pérez, 2010), no tradicionales (Macqueen, 2012) y estudiantes con necesidades especiales que asisten a instituciones de educación superior (Froese-Germain & McGahey, 2012). Además, los estudiantes son cada vez más móviles, de orígenes tradicionalmente poco representados, asisten a múltiples instituciones (Backes y Vélez, 2015; Shapiro et al, 2012) y enfrentan sus propios desafíos en la educación superior (Tobolowski y Cox, 2012).

Varias áreas de la educación superior son conscientes de la necesidad de acomodar diferentes poblaciones de estudiantes porque «las diferencias individuales son claramente importantes para el éxito de los estudiantes» (Strange & Banning, 2015, p. 61). Enfoques específicos de enseñanza, desarrollo y servicios estudiantiles, y los programas del campus han sido analizados y modificados para mejorar los resultados para grupos específicos de estudiantes (Ladson-Billings, 1995a; Ladson-Billings, 1995b; Schuh, Jones, Harper y Asociados, 2011; Kezar, 2011; Lara y Madera, 2015; Bowen, Chingos y McPherson, 2009, Aronson & Laughter, 2016).

Pero no solamente los estudiantes poseen características y necesidades diferentes, la propia institución tiene subdivisiones en estamentos como lo son: personal académico, personal administrativo, gestores y directivos; éstos grupos se ven igualmente representados en las instituciones de educación superior por lo que se deben tener en cuenta, desde su planificación inicial, las necesidades de las diferentes poblaciones de cada estamento en el momento de evaluar sus acciones en materia de equidad.

3.1.3. Actores que intervienen

Los actores que intervienen en un diagnóstico son las personas que forman parte de la Institución educativa y que tienen relación directa o indirecta con el proyecto a desarrollar. Estos actores pueden ser externos o internos; los actores externos son aquellos que inciden indirectamente en la Institución y que pueden modificar o transformar algunos procesos organizacionales como por ejemplo: los órganos encargados de generar las políticas públicas, regular la educación superior, asignar los recursos a las instituciones de carácter público etc. Los actores internos son los que inciden directamente en la institución como son: las dependencias que tienen a cargo la gestión y administración de los recursos asignados para fomentar la equidad, la atención a la diversidad, la generación de normas y políticas institucionales, los que deben desarrollar las actividades, los encargados de realizar el seguimiento y evaluación de los planes y la población objeto de estudio.

Según Castillo y Cabrerizo (2011) los agentes de intervención son:

Todos aquellos profesionales diferenciados y especializados que participan, individualmente o en equipo, en un proceso de intervención y que tienen como objetivo la mejora personal, social, laboral, física y psicológica de los destinatarios de sus intervenciones (p. 30).

Desde la perspectiva institucional (ya sea pública o privada), las instituciones también se convierten en agentes de intervención independientemente del tipo de participación, —directa o indirecta—, de gestión o de aplicación práctica. De acuerdo a estas características, los autores antes mencionados clasifican a los agentes institucionales tal y como se recoge en el cuadro 1.

Cuadro 1: Clasificación de agentes de intervención institucional

AGENTES DE INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL	Órganos de coordinación	<ul style="list-style-type: none"> • Delegaciones territoriales de asuntos sociales • Comisiones delegadas • Comisiones interdepartamentales
	Órganos de gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Comisionados específicos • Fundaciones específicas
	Órganos de participación	<ul style="list-style-type: none"> • Consejos asesores • Comités científicos

Fuente: Según Castillo y Cabrerizo (2011:30)

Es necesario identificar los actores clave o relevantes que intervienen en un diagnóstico, ya que permitirá llevar a cabo con éxito todas las actividades del proyecto, pues en cada etapa debe haber un actor facultado y con poder de decisión.

Según la guía metodológica de la Universidad de Chile, y para realizar un diagnóstico, los actores se identifican de acuerdo a su participación o función que desarrollan y al nivel de incidencia y responsabilidad en la designación de recursos y desarrollo de actividades. Así, según su participación son:

- Población objeto de estudio
- Responsables de la gestión, elaboración y ejecución
- Responsables de la realización de actividades
- Responsables de asignar los recursos presupuestales
- Responsables de realizar seguimiento y evaluación
- Organizaciones gubernamentales, no gubernamentales, ONG's, sector empresarial externas a la Universidad que apoyan actividades específicas

Según su nivel de incidencia en el cumplimiento de los objetivos, se puede hacer referencia al grado de interferencia que pueda generar un actor en el desarrollo de las actividades. Éstos pueden ser 4:

- Nulo: no tiene repercusión en el proyecto.
- Bajo: afecta actividades poco relevantes del proyecto, pero no dificulta su funcionamiento.
- Medio: afecta algunas de las actividades claves del proyecto, pudiendo incidir en su buen funcionamiento.
- Alto: define si el proyecto se realiza o no.

Una vez se hayan identificado, de acuerdo a su participación o nivel de incidencia, se clasifican según su funcionalidad y grado de incidencia en cada etapa del proyecto; por ejemplo, si el actor aprueba, autoriza, ejecuta, gestiona, administra o es de apoyo, ya que permite identificar los actores estratégicos que serán claves en la viabilidad del mismo.

La conformación de un equipo de gestión de un Diagnóstico Institucional Educativo es muy importante, pues el desarrollo de un plan efectivo no debería ser responsabilidad de una sola persona. Este equipo deberá incluir miembros de distintas áreas y actividades dentro de la Institución que, además de contar con competencias para el manejo de la planificación, dirección, ejecución y evaluación debe contar con características actitudinales como autonomía, creatividad y compromiso con el aprendizaje permanente.

3.2. ¿QUÉ DEBE DIAGNOSTICARSE?

Deben diagnosticarse aquellas áreas que permitan caracterizar un problema o situación, las causas que lo generan con el fin de intervenir para mejorar. Esta caracterización debe acercarse mucho a la realidad pues de esto, depende que las estrategias que se diseñen puedan llegar a la situación ideal deseada.

A continuación se identifica la información que puede considerarse como parte del relevamiento a realizar.

3.2.1. Información Institucional

- Nombre de la Institución
- Tipo de Institución (Pública, Privada)
- Número de personas por estamento
- La Institución cuenta con programas de inserción a la Universidad que orienten a las personas que ingresan, ¿acerca de los servicios y cómo acceder a ellos?
- ¿La Institución cuenta con programas de nivelación en competencias genéricas o no genéricas para suplir las debilidades académicas de los que ingresan?
- ¿La Institución cuenta con programas de capacitación a los funcionarios para nivelarlos en la función que desempeñan?
- ¿La Institución cuenta con programas de apoyo económico?
- ¿La Institución cuenta con programas de apoyo sicosocial?
- ¿La Institución cuenta con programas de asistencia médica?
- ¿La Institución cuenta con niveles de selección y admisión acorde a la diversidad presentada por algunos aspirantes?
- ¿La Institución cuenta con programas de apoyo académico personalizados y currículos más flexibles para aquellas personas con menor rendimiento?
- ¿Institución cuenta con programas de inserción laboral para sus egresados?
- ¿Institución cuenta con redes de apoyo y oficinas que generen emprendimiento y autoempleo de sus egresados?
- La Institución cuenta con un sistema de información confiable

Estructura Organizacional

Organigrama de la Institución

3.2.2. Aspectos relacionados con la equidad

- Género, Edad
- Dependencia a la que pertenece
- Nivel socioeconómico
- Madre cabeza de familia

- Cargo o condición (docente, administrativo, estudiante)
- Carga estudiantil
- Participación en procesos
- Reconocimiento en su desempeño (3 ejes)
- Pago justo por labor cumplida
- Acoso laboral y sexual
- Discriminación
- Burlas, bromas, malos comentarios
- Amenazas que afecten negativamente su desempeño
- Equidad en carga de trabajo
- Remuneración de acuerdo a su cargo y funciones
- Objetividad (Evaluación, trato, asignación de tareas, autorización de permisos, reubicación, daños y perjuicios a su imagen o integridad)
- Comunicación
- Recibe toda la información necesaria para cumplir con el trabajo
- Condición socioeconómica
- Condiciones de vulnerabilidad (Causa, origen)
- Procedencia (Grado de escolaridad de los padres, ocupación de los padres, con quién vive, composición familiar)

3.2.3. Personal Docente, investigador y de gestión

- % población (género, edad, etnia, etc.) según ámbito de conocimiento
- % población (género, edad, etnia, etc.) según categoría laboral
- Ratio de mujeres titulares por cada mujer catedrática
- Comparativa ratio mujeres titulares/ catedrática — ratio hombres titulares/ catedrático
- Ratio de mujeres catedráticas por hombre catedrático
- Proporción en carrera investigadora
- Participación de población (género, edad, etnia, etc) en órganos de gestión y gobierno

3.2.4. Estudiantado/Alumnado

- % población (género, edad, etnia, etc.) entre el total de matrícula (pregrado, posgrado y doctorado)
- % población (género, edad, etnia, etc.) entre el total de matrícula por ámbito de conocimiento (pregrado, posgrado y doctorado)
- % población (género, edad, etnia, etc.) en la obtención de becas predoctorales
- % población (género, edad, etnia, etc.) investigadores/as postdoctorales
- % población (género, edad, etnia, etc.) autores de tesis doctorales.

3.3. SISTEMAS DE CONTROL Y SEGUIMIENTO

Cuando se implementa un plan de acción derivado de un estudio de diagnóstico es necesario ejercer un control y seguimiento a las actividades con el fin de evaluar el impacto de las mismas y poder tomar correctivos en los casos en que por alguna u otra razón no se logre cumplir plenamente el objetivo propuesto.

3.3.1. Aspectos a tener en cuenta

Algunos elementos que pueden ayudar a realizar el control y seguimiento deben dar respuesta a estas preguntas:

- ¿Qué informes recibe el equipo de dirección? ¿Con que frecuencia se reciben?
- ¿Qué información proporcionan? ¿Son realmente útiles para la toma de decisiones?
- ¿Llegan en el momento oportuno?
- ¿Son confiables?
- ¿Qué aspectos se deben mejorar?
- ¿Cuál es el sistema informático que soporte este proceso?
- ¿Cómo lo evaluaría?

3.4. ¿CÓMO Y CUÁNDO HACER UN DIAGNÓSTICO?

Todo sujeto, organización o fuerza social que diseña, formula y ejecuta un proyecto está tratando de intervenir en la realidad social concreta con el fin de modificar las características que presenta la misma ya sea para dar solución a un «problema», para potenciar los resultados positivos frente a una situación o para adaptar a la institución a las necesidades cambiantes del entorno y de los sujetos involucrados (Rodríguez, 2002).

Como vimos anteriormente, en el diagnóstico buscamos adquirir conocimientos sobre determinada área, dimensión y/o problema, analizando las causas que le dieron origen y buscando la toma de decisiones para diseñar una intervención.

En esta etapa tenemos que tener en cuenta cuál es nuestra misión, es decir desde qué encuadre «institucional» o de «fuerzas» operamos, cuál es nuestro objetivo central, si estamos en una organización, la misión es la verdadera razón de ser de la misma y el ideal es que el diagnóstico tome con centralidad esos aspectos. Por ejemplo, si se trata de instituciones educativas, podremos realizar un diagnóstico de las condiciones sociales de los estudiantes pero no deberíamos obviar las circunstancias y resultados educativos.

El diagnóstico tiene un sentido descriptivo y explicativo, siendo importante la acumulación de información sobre las características del fenómeno en estudio, conside-

rando las causas y efectos desde una perspectiva global, visualizando sus correlaciones y determinaciones.

El énfasis que ponemos en el diagnóstico de la situación actual es una de las características específicas de la planificación estratégica, en contraposición a la tradicional planificación normativa, donde se pone énfasis en los objetivos, es decir, en lo que se quiere conseguir para después ver cómo, donde muchas veces nos encontramos con una solución que está buscando un problema (Chavez, 1993; Aguerro, 2007).

El planteamiento que hacemos trata, en primer lugar, de identificar lo más claramente posible la situación problemática y, después y en función de lo que «somos» (misión) y lo que «tenemos» (recursos), ver lo que podemos hacer para lograr lo que «queremos» (objetivos). Es importante agregar información acerca de las diversas perspectivas del fenómeno en estudio, es decir, involucrar en la tarea diagnóstica al mayor número de actores implicados.

Para realizar el diagnóstico podemos partir de algunas preguntas básicas:

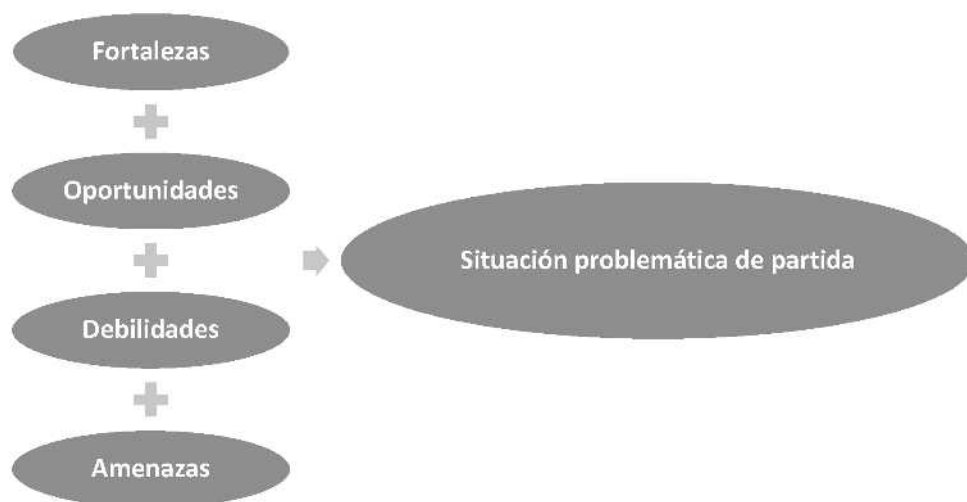
- ¿Cuál es la situación problemática?
- ¿Quiénes son los afectados por el problema?
- ¿Quiénes deben estar involucrados en su solución?
- ¿Qué información necesitamos obtener?
- ¿Qué herramientas podemos utilizar para su obtención?
- ¿Cómo vamos a procesar la información obtenida?

Es importante que las respuestas se vayan conformando por parte de todos los involucrados tanto de los agentes institucionales de intervención como de la población objetivo involucrada.

Para empezar a dar respuesta a estas preguntas podemos realizar un Análisis FODA (ver figura 1), acrónimo de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (también llamado en diferentes contextos DAFO o DOFA). Esta herramienta nos posibilita analizar cuáles son los aspectos positivos y cuáles los problemáticos dentro del propio ámbito de estudio y cuáles son las oportunidades y las amenazas que presenta el entorno.

Las fortalezas son para acrecentarlas y apoyarnos en ellas, las debilidades para corregirlas, las oportunidades son para aprovecharlas y las amenazas para neutralizarlas. Las amenazas pueden transformarse en debilidades futuras y las oportunidades en fortalezas. Las debilidades identificadas están marcando, justamente, los problemas sobre los cuáles debemos intervenir. Desde la concepción de la planificación estratégica nuestra acción transformadora se realizará sobre las debilidades detectadas.

Figura 1: Elementos del Análisis FODA.



Fuente: elaboración propia.

Un proceso de transformación requiere del reconocimiento colectivo sobre aspectos que no funcionan y que, por lo tanto, necesitan ser transformados, siendo también necesario detectar aspectos favorables sobre los cuales nos podamos apoyar.

Definimos las debilidades como aquellos hechos o situaciones que acontecen y que representan una desventaja actual o potencial; y las fortalezas como aquellos hechos o situaciones que están presentes y que pueden ser utilizados para lograr los objetivos propuestos.

Entonces, partimos de la existencia de un problema como una realidad concreta, insatisfactoria y superable que se quiere modificar mediante determinadas acciones.

Identificar un hecho como un problema es una forma de comprender la realidad y a esa explicación de la realidad pueden sumarse, permanecer indiferentes u oponerse otros actores o fuerzas sociales. Por lo tanto, se hace necesario un análisis del conjunto de actores y fuerzas sociales que tienen relación con el problema, así como de sus intereses y del grado de poder que poseen.

En relación a la construcción de problemas resulta importante:

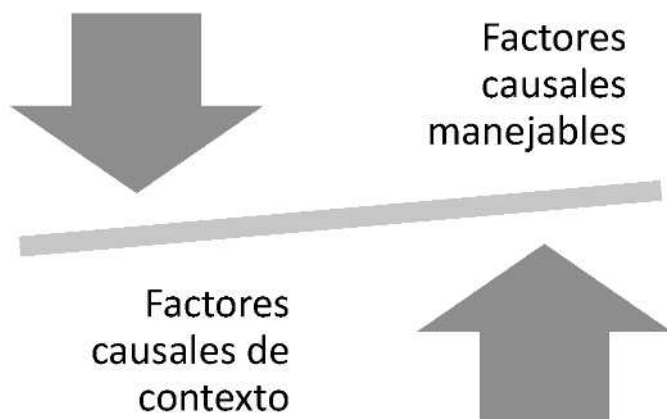
- identificarlos mediante un adjetivo que califique la ausencia, carencia o exceso del hecho en estudio
- identificar el objeto que se constituye en el centro del fenómeno
- delimitar geográficamente el espacio en donde se verifica el fenómeno.

Los problemas son multidimensionales y responden a diversos factores explicativos o causales, es necesario analizar la red de factores causales que los determinan, no en forma lineal, sino multicausal.

Considerando los factores causales de un problema podemos agruparlos, al menos, como muestra la Figura 2, en dos conjuntos (Vázquez & Tejera, 1998):

- (i) *los manejables*, que son aquellos sobre los cuales tenemos posibilidades de intervenir para modificarlos,
- (ii) *los de contexto*, cuya modificación escapa a nuestras posibilidades, pero que es preciso tener en cuenta como «datos de la realidad» que estarán afectando la marcha del proyecto.

Figura 2: Factores causales



Fuente: elaboración propia.

También podemos recurrir en esta etapa a la construcción de un «*árbol de problemas*» o análisis de problemas, donde tratamos de ordenar los factores intervinientes en una situación problemática en causales y efectos.

Una vez definida la situación problemática es importante analizar los antecedentes del área en la que pretendemos intervenir. Siempre hay una historia previa y nuestra intervención nunca parte de cero.

Es vital en este análisis identificar todos los actores involucrados y las estructuras que sirven de base al proyecto: organizaciones de cooperación, instituciones vinculadas, etc. También resulta valiosa la determinación de un marco conceptual inicial que nos permita profundizar en el problema en estudio (revisión de la literatura, recopilación de la información de interés). Se puede explicitar la relevancia de nuestra inter-

vención: ¿para qué sirve?, ¿Cuál es su relevancia para la sociedad?, ¿quiénes se beneficiarán con los resultados?

En función de lo planteado en los puntos anteriores, para la elección de la situación problemática sobre la cual vamos a intervenir tenemos que tener en cuenta los elementos de apoyo y bloqueo y el grado de aceptación como tal por parte de los actores involucrados.

3.4.1. Cómo hacer un diagnóstico en materia de equidad

Para realizar el diagnóstico por estamentos en materia de equidad de la educación superior, es necesario realizar un proceso que comprende seis fases:

- La creación de las condiciones
- El diseño del diagnóstico (el cómo)
- La aplicación del diagnóstico
- El análisis de los resultados
- La elaboración del informe
- La reflexión colectiva.

En este proceso, el diseño del diagnóstico es muy importante porque: a) es una guía para conocer la situación actual de la equidad de la educación en la institución de la educación superior, permite hacer una fotografía de la equidad a partir de criterios e indicadores; y b) sus criterios e indicadores, sirven de base para hacer el seguimiento y evaluación del impacto de las intervenciones, que a partir del diagnóstico se planifiquen e implanten en la institución para fortalecer la calidad de la equidad.

El cómo hacer un diagnóstico implica planificar, es decir, identificar las diversas posibilidades, establecer criterios, anticiparse a la acción dejando lugar a los cambios marcados por la situación de contexto (Pérez, 2016). En este documento se presentan los criterios e indicadores generales, que deben adaptarse y ajustarse para su aplicación atendiendo las características de la institución educativa objeto de diagnóstico.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que no se puede hablar de calidad educativa, sin que existan acciones de intervención para favorecer la equidad. Este postulado se hizo explícito en la IX Conferencia Iberoamericana de educación (1999) y desde ORACLE guiamos y promovemos el diagnóstico y las intervenciones para promover y garantizar la equidad, que benefician a todos los estamentos de las instituciones de educación: estudiantes, personal académico, y personal administrativo (directivos y funcionarios).

El diagnóstico demanda la recogida, sistematización y análisis de información de tipo cualitativo y cuantitativo, a partir de criterios específicos para cada uno de los estamentos dentro de su contexto, y el posterior diseño de indicadores que permita

evidenciar la situación real de cada criterio. Las fuentes de información pueden ser: primarias, por medio de encuestas, grupos de discusión o entrevistas; y secundarias, utilizando información que existe en documentos oficiales de la institución educativa, informes elaborados por departamentos, facultades u oficinas atendiendo el requerimiento específico o información que forma parte de la base de datos de la institución.

Los criterios para el diagnóstico en materia de equidad de la educación superior, deben especificarse para cada institución y contexto específico. Sin embargo, a continuación a manera de guía general, presentamos criterios para el diagnóstico de equidad para cada uno de los estamentos, precedido por criterios para un diagnóstico del contexto general.

3.4.2. El diagnóstico del contexto

En esta parte del diagnóstico se pretende ubicar la institución de educación superior objeto de análisis, dentro del contexto de educación superior y del contexto socioeconómico del país, región y localidad (área de influencia), e identificar los factores de su desigualdad que pueden afectar directamente a la equidad (Sicilia y Simancas, 2018) de los tres estamentos estudiados. En el cuadro 2 se proponen criterios e indicadores para cumplir con este objetivo.

Cuadro 2: Criterios e indicadores para el diagnóstico del contexto

Criterio	Indicador	Objetivo
1. Políticas de equidad en la educación	Políticas de equidad que beneficia a cada estamento: estudiantes, personal académico y personal administrativo.	Identificar los lineamientos de la política nacional, regional o local dirigidos a promover la equidad en la educación superior.
2. Características del sistema de educación superior	<p>Estructura del sistema de educación superior, por zonas/áreas geográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • % de instituciones públicas, privadas y privadas con recursos del gobierno por zonas geográficas. • % de programas (licenciaturas, master, doctorados) por áreas de conocimiento en la zona o región donde está la universidad objeto de diagnóstico. • % participación de mujeres y hombres en la formación universitaria. • Información sobre ranking universitario nacional (si existe). 	Describir el tipo de instituciones que pertenecen al sistema de educación superior.

Criterio	Indicador	Objetivo
3. Diversidad social, económica y cultural	<p>Estructura social, económica y cultural nacional, regional y local. Estudio últimos 5 años</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribución étnica. • % de migración y países/zona de origen. • Índice de pobreza y distribución territorial. • % de asentamiento en zona rural y urbana. • % de habitantes por años de formación. 	Identificar los niveles de desigualdad social, económica y cultural que pueden afectar el acceso, permanencia y graduación en el sistema de educación superior.
4. Planes regionales y locales para la equidad	<p>Planes, programas y estrategias de solución a problemas de la comunidad del área de influencia de la institución objeto de estudio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objetivos de los programas sociales, económicos y culturales en la región/localidad del área de influencia. • Inversión prevista en estos programas respecto a la inversión pública total de la región/localidad. 	Identificar las acciones que en el ámbito región y local que se tienen previstos para dar solución a los problemas sociales, económicos y culturales de la población.
5. Inversión en la educación superior	<p>Distribución de la inversión en el sistema de educación superior nacional/regional. Estudio en los últimos 5 años, nacional y por zonas/regiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inversión en la educación superior. • Inversión en apoyo a la investigación y programas especiales de equidad. 	Conocer el nivel de inversión gubernamental en la educación superior

3.4.3. El diagnóstico de la equidad de los estudiantes

Una situación de inequidad de los estudiantes puede estar determinada por: su situación económica, social y cultural (Garbanzo, 2007); su género y tendencias sexuales; problemas físicos o mentales; no existencia de transmisión intergeneracional de la importancia de los estudios profesionales; niveles bajos de conocimientos o capacidades adquiridos en etapas previas a la educación superior; entre otras.

Esta inequidad no es responsabilidad de la institución de educación superior; sin embargo, si es su responsabilidad el diseño e implantación de programas, proyectos y estrategias dirigidos a paliar estas dificultades y garantizar a sus estudiantes la adquisición de los conocimientos y competencias propias de cada programa en igualdad de condiciones, es decir, garantizarles una educación de calidad.

El diagnóstico de los estudiantes se divide en tres componentes: las características de la institución de educación superior; la caracterización de los estudiantes, algunos de los criterios por áreas de conocimiento (licenciatura, máster o doctorado, por área de conocimiento según clasificación internacional, del país o institución); y los programas de intervención de la institución para promover la equidad en los estudiantes. En los cuadros 2 a 4 se presentan los criterios e indicadores propuestos para este estamento.

Cuadro 3: Criterios e indicadores, características de la institución de educación superior

Criterio	Indicador	Objetivo
1. Plan estratégico	<p>Compromiso institucional con la garantía y promoción de la equidad en la institución.</p> <ul style="list-style-type: none"> Objetivos, fines y medios relacionados con la equidad. Recursos para cumplir los objetivos relacionados con la equidad en relación con el presupuesto total de la institución. 	<p>Analizar el Plan estratégico de la institución objeto de estudio e identificar los objetivos estratégicos que están directamente relacionados con intervenciones para garantizar/promover la equidad.</p>
2. Proyección social de la universidad	<p>Impacto de los programas de vinculación con la comunidad realizados por la institución objeto de estudio. En los últimos 5 años.</p> <ul style="list-style-type: none"> Programas y proyectos realizados por necesidades sociales. Impacto de los programas y proyectos, beneficiarios. Inversión en estos programas respecto al presupuesto total de la institución. Impacto y coherencia de los programas y proyectos con las necesidades más apremiantes de las comunidades del área de influencia de la institución. 	<p>Analizar los programas de vinculación con la comunidad y si éstos dan solución a problemas apremiantes de la población ubicada en el área de influencia y que pueden ser futuros actores del proceso educativo en la institución objeto de estudio.</p>
3. Política institucional	<p>Política institucional de equidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> Políticas de acceso, permanencia y graduación. Criterios de acción afirmativa que favorece a los estudiantes. Programas especiales para garantizar la equidad (económicos, sociales y culturales) 	<p>Analizar la normativa institucional y la presencia de acciones para promover y garantizar la equidad a los estudiantes.</p>

Criterio	Indicador	Objetivo
4. Cobertura	<p>Cobertura regional o local, en los últimos 5 años:</p> <ul style="list-style-type: none"> Relación demanda y oferta, por áreas de conocimiento y género. Criterios de selección. 	Analizar la capacidad de cobertura que tiene la institución educativa en su área de influencia.

Cuadro 4: Criterios e indicadores, caracterización de los estudiantes

Criterio	Indicador	Objetivo
1. Evolución del acceso	<p>Evolución en el acceso a primer curso en los últimos 5 años:</p> <ul style="list-style-type: none"> % de número de estudiantes por tipo de factor de riesgo. Análisis de la evolución por tipo de factor de riesgo y por área de conocimiento. 	Analizar la evolución del acceso identificando los factores de riesgo de inequidad: género y tendencias sexuales; problemas físicos o mentales; niveles bajos de conocimientos o capacidades adquiridos en etapas previas a la educación superior, entre otros.
2. Caracterización estudiantil	<p>Caracterización estudiantil por tipo de riesgo de exclusión en el último año académico:</p> <ul style="list-style-type: none"> % de estudiantes por género, semestre y estudios que cursa. % de estudiantes por situación económica (utilizar quintiles o deciles de ingresos familiares definidos en el ámbito nacional. Carrasco, 2000). % de estudiantes por tipo de etnia, migración. % de estudiantes por ubicación del sitio de vivienda: rural, urbano. % de estudiantes por problemas físicos o mentales. 	Analizar las características de los estudiantes por tipo de riesgo de inequidad en el último año académico.
3. Progreso educativo	<p>Resultados académicos de estudiantes que están en el grupo de riesgo de inequidad, en los últimos tres años:</p> <ul style="list-style-type: none"> % de resultados académicos clasificados en excelentes, buenos, regulares y malos (según escala de calificación de la institución), por tipo de riesgo y por área de conocimiento. 	Analizar los resultados educativos de los estudiantes que están dentro del grupo de riesgo de exclusión.

Criterio	Indicador	Objetivo
4. Repitencia y abandono	<p>La repitencia y el abandono, sus causas y representatividad. En los últimos cinco años.</p> <ul style="list-style-type: none"> % de estudiantes de repitencia y abandono por tipo de riesgo y área de conocimiento. Causas de repitencia y abandono, clasificados por causas. 	Analizar las causas de las repitencias y abandono de estudios en la institución y de manera específica, la situación de los estudiantes del grupo de riesgo de inequidad.
5. Estudiantes resilientes	<p>Estudiantes resilientes por curso y área de conocimiento, en los últimos tres años:</p> <ul style="list-style-type: none"> % de estudiantes del grupo de riesgo han logrado excelentes resultados académicos. 	Identificar los estudiantes que perteneciendo al grupo de riesgo de inequidad, obtienen altos resultados académicos (Sicilia y Simancas, 2018).
6. Transmisión intergeneracional	<p>La transmisión intergeneracional en los últimos cinco años, por área de conocimiento.</p> <ul style="list-style-type: none"> Relación entre los resultados obtenidos por los estudiantes y los años de educación de sus padres, por área de conocimiento y ubicación de su vivienda (Rural, Urbano) 	Conocer la relación entre los niveles bajos de educación de sus padres y sus resultados académicos (Carrasco, 2000).

Cuadro 5: Criterios e indicadores, programas de intervención dirigidos a estudiantes.

Criterio	Indicador	Objetivo
1. Programas y proyectos de intervención	<p>Intervención institucional para fortalecer y garantizar la equidad, últimos tres años:</p> <ul style="list-style-type: none"> Beneficiarios por grupo de riesgo de inequidad y por programa y proyecto. Presupuesto institucional destinado a estos programas y proyectos, respecto al presupuesto total de la institución. 	Conocer los programas, proyectos y estrategias que realiza la institución para fomentar y favorecer la equidad de los grupos en riesgo de inequidad.
2. Apoyo al aprendizaje	<p>Beneficiarios del programa de tutorías y apoyo al mejoramiento de los resultados académicos, últimos tres años:</p> <ul style="list-style-type: none"> Horas/profesor dedicadas a la tutoría fuera de clase, por área de conocimiento. 	Identificar los programas específicos de tutorías o colaboración a los estudiantes en riesgo de inequidad para su permanencia en la institución.

Criterio	Indicador	Objetivo
	<ul style="list-style-type: none"> % de participación en las tutorías de estudiantes en riesgo de inequidad. 	
3. Becas	<p>La permanencia de los estudiantes en la universidad, últimos tres años:</p> <ul style="list-style-type: none"> % de estudiantes beneficiados con becas económicas que pertenecen al grupo de riesgo de inequidad. % total de recursos asignados a becas económicas respecto al presupuesto total de la institución. 	Analizar la política de asignación de becas económicas para ayudar a la permanencia de los estudiantes en riesgo de inequidad en la institución.
4. Atención salud	<p>Beneficios de la atención en Salud. Últimos tres años:</p> <ul style="list-style-type: none"> % de estudiantes beneficiados con la atención en salud que pertenecen al grupo de riesgo de inequidad. % total de recursos asignados atención en salud respecto al presupuesto total de la institución. 	Conocer la atención que reciben los estudiantes: médica, odontológica, psicológica y de trabajo social.
5. Inversión en infraestructura	<p>Infraestructura física y tecnológica en los últimos tres años:</p> <ul style="list-style-type: none"> Inversión en infraestructura para atender a estudiantes del grupo de riesgo de inequidad, en especial a estudiantes con problemas físicos o mentales. % total de recursos asignados a infraestructura especial, respecto al presupuesto total de la institución. 	Conocer la inversión en infraestructura física y tecnológica que favorece a todos los estudiantes y en especial a los estudiantes del grupo de riesgo de inequidad que tienen dificultades físicas o mentales.

3.4.4. El diagnóstico de la equidad del personal académico y personal administrativo.

En el personal académico, la inequidad se puede presentar en: los procesos de contratación, la asignación salarial, el desarrollo profesional, los servicios asistenciales, las mentorías, las asignaturas a su cargo, la atención a las dificultades físicas y mentales, y en el proceso de evaluación de sus funciones como docente, investigador y gestor académico.

Por su parte, para el personal administrativo, las causas de la inequidad son similares al personal académico. La inequidad se puede producir en: los procesos de contratación, la asignación salarial, el desarrollo profesional, los servicios asistenciales, las mentorías, las actividades a su cargo, la atención a las dificultades físicas y mentales, y en el proceso de evaluación de sus funciones en su desempeño profesional, entre otras.

El diagnóstico del personal académico y administrativo se divide en tres componentes: las características de la institución de educación superior; la caracterización del personal y los programas de intervención de la institución para promover la equidad en este estamento. En el cuadro 6, se presenta los criterios e indicadores propuestos para el personal académico y el personal administrativo.

Cuadro 6: Criterios e indicadores para el personal académico

Componente	Criterio	Indicador	Objetivo
A. Características institucionales	1. Política institucional	Política de equidad en la contratación del personal: <ul style="list-style-type: none"> • Criterios para concurso de oposiciones y salarios. • Criterios de acción afirmativa para el personal con dificultades físicas o mentales. 	Analizar la normativa institucional relacionada con los criterios para la contratación, el sistema de méritos y oposiciones, y criterios de asignación salarial
	2. Política Desarrollo profesional	Apoyo al desarrollo profesional: <ul style="list-style-type: none"> • Criterios para la asignación de becas de estudio. • Criterios para el tipo de formación continua del personal. 	Analizar los criterios para la asignación de becas para estudios doctorales y de formación permanente
	3. Evaluación de desempeño	Modelo de evaluación, flexibilidad y objetividad: <ul style="list-style-type: none"> • Coherencia entre los criterios de evaluación y las actividades asignadas al personal. • Instrumentos y procedimientos que garanticen la objetividad. • Publicación de resultados y puesta en marcha de planes de mejora a partir de los resultados. 	Analizar el modelo de evaluación de desempeño, si el proceso garantiza objetividad, es flexible según las actividades del personal y hay transparencia en la información de los resultados.

Compo- nente	Criterio	Indicador	Objetivo
B. Caracte- rización del personal académico	4. Estructura de la planti- lla	<p>Características de la plantilla, últimos cinco años:</p> <ul style="list-style-type: none"> • % de personal académico y administrativo de cada una de los riesgos de inequidad. • % de personal académico y administrativo por nivel de formación, escalafón docente/categoría y género. 	Conocer la estructura de la plantilla por: género, etnia, dificultades físicas o mentales, migraciones, edad, tipo de contrato, tiempo de servicio en la institución, salario.
C. Progra- mas de inter- vención	5. Acción afirmativa	<p>Aplicación de la acción afirmativa en el concurso de méritos y oposiciones en los últimos cinco años:</p> <ul style="list-style-type: none"> • % de personal académico y administrativo por tipo de acción afirmativa. 	Identificar el personal académico y administrativo beneficiado por la acción afirmativa en los concursos de méritos y oposiciones.
	6. Becas	<p>Asignación de becas para estudios doctorales y formación continua. Últimos cinco años:</p> <ul style="list-style-type: none"> • % personal académico y administrativo beneficiado, por género, antigüedad en la institución, salario, tipo de beca y valor de la asignación. • % de presupuesto destinado a la asignación de becas para el personal académico y administrativo, respecto al presupuesto total de la institución. 	Conocer las características de los beneficiarios de las becas asignadas para estudios doctorales y de formación continua
	7. Mentorías	<p>Características de las mentorías, últimos cinco años:</p> <ul style="list-style-type: none"> • % de profesores y personal académico de reciente incorporación que se beneficia de la mentoría, por área académica/ administrativa. • % de profesores y personal académico de reciente incorporación que forman parte del grupo de riesgo de inequidad y que tienen mentor. 	Identificar las características de los beneficiarios del programa de mentoría a personal de reciente incorporación por parte de personal académica y administrativo con amplia trayectoria.

Componente	Criterio	Indicador	Objetivo
	8. Servicios asistenciales	Beneficios de la atención en Salud. Últimos tres años: <ul style="list-style-type: none"> % de personal académico y administrativo beneficiados con la atención en salud que pertenecen al grupo de riesgo de inequidad. % total de recursos asignados atención en salud respecto al presupuesto total de la institución. 	Conocer la atención que reciben el personal académico y administrativo: médica, odontológica, psicológica y de trabajo social.
	9. Inversión en infraestructura	Infraestructura física y tecnológica en los últimos tres años: <ul style="list-style-type: none"> Inversión en infraestructura para atender a personal académico y administrativo del grupo de riesgo de inequidad, en especial a personal con problemas físicos o mentales. % total de recursos asignados a infraestructura especial, respecto al presupuesto total de la institución. 	Conocer la inversión en infraestructura física y tecnológica que favorece el desempeño del personal docente y administrativo, en especial del grupo de riesgo con dificultades físicas o mentales.
	10. Asignación de actividades	Coherencia en la asignación de actividades: <ul style="list-style-type: none"> % del personal académico y administrativo que en el último año, su asignación de actividades es coherente con su formación y trayectoria profesional. Justificación de la no coherencia en la asignación de actividades. 	Analizar la coherencia entre la asignación de actividades, su formación previa y su experiencia profesional.

El personal académico dentro de su actividad investigadora requiere la asignación de recursos adicionales para realizar sus proyectos, por esta razón también es importante analizar si en esta asignación prevalece la equidad. En el cuadro 7 se presenta la propuesta de dos indicadores en esta línea.

Cuadro 7: Criterio e indicadores para el personal académico área investigación.

Componente	Criterio	Indicador	Objetivo
C. Programas de intervención	Asignación de recursos adicionales	<p>Cumplimiento de criterios de asignación de recursos adicionales en los últimos cinco años:</p> <ul style="list-style-type: none"> • % del personal docente que en el último su asignación de recursos adicionales es coherente con los criterios para la asignación de recursos adicionales. • Justificación de la no coherencia en la asignación de los recursos con los criterios de adjudicación. 	Analizar la asignación de recursos adicionales para desarrollar proyectos de investigación y de prácticas (extensión universitaria)

Fuente: elaborado a partir de Garzón (2017).

El diagnóstico por estamentos, utilizando criterios e indicadores previamente planificados, sirven de base para la identificación, diseño y puesta en marcha de acciones de intervención dirigidas a la promoción de la equidad en los tres estamentos y también, estos indicadores servirán para identificar a través del tiempo, si las acciones han cumplido con su objetivo y se está logrando calidad en la equidad. Estos criterios e indicadores deben adaptarse al contexto de la institución y de su tipología.

3.5. EXPERIENCIAS EXITOSAS EN LA INTERVENCIÓN PARA LA EQUIDAD

Resulta fundamental considerar que las circunstancias y características que configuran cada organización determinan tanto el diseño final de la intervención y, por tanto, el tipo y estilo de estrategias a utilizar, como las posibilidades de éxito de las mismas. Cabe considerar, al respecto la importancia de seleccionar herramientas realistas, coherentes con la planificación, adecuadas al contexto y que tengan en cuenta las especificidades de los diferentes estamentos. Asimismo, la importancia de que las mismas permitan la participación en el trabajo en equipo y fomenten la práctica reflexiva.

Para Castillo y Cabrerizo (2011), la metodología de la intervención debe tener un planteamiento y planificación adecuada; donde resulta relevante reflexionar sobre la filosofía del programa y la planificación de criterios de intervención, estrategias de acción, tipos de procesos y presupuestos. Otro aspecto importante a considerar es la

forma de obtener los datos considerando ámbitos, características lingüísticas, estructuras y planificar los objetivos o metas, así como los recursos humanos, materiales y el propio diseño de la intervención.

A continuación y a partir de algunas fichas de análisis, haremos la revisión de diversas propuestas metodológicas o modelos para el diagnóstico que internacionalmente se han desarrollado en el proceso de evaluación internacional de la equidad, mismas que son:

3.5.1. Metodología Equality

Nombre de la metodología/ modelo	Equality
Referencias bibliográficas	<p>Pastor, I., Pontón, P., & Serret, N. (n.d.). Guía para la elaboración de Planes de Igualdad de Género. Instituto Tecnológico de Costa Rica.</p> <p>Equality. (n.d.). Informe Planes de Igualdad.</p> <p>Oficina de Equidad de Género. (n.d.). Estudio comparativo universidades. Instituto Tecnológico de Costa Rica.</p> <p>Equality Project Summary</p>
Resumen	<p>El proyecto tuvo una duración de 36 meses. Fue coordinado por la Unidad de Igualdad de Género del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR), con el apoyo de 4 unidades similares pertenecientes a instituciones de educación superior en Europa (Bordeaux, Alicante, Rovira I Virgili and FH JOAN-NEUM). En total participaron 18 universidades latinoamericanas, incluyendo el ITCR.</p> <p>El objetivo principal del Proyecto fue aumentar el potencial de las universidades latinoamericanas en la promoción de la igualdad de género y la contribución al aumento de la visibilidad de la mujer y su participación en ciencia, academia y el mercado laboral en general. Todo esto, con el fin de generar un impacto económico positivo a través del mejoramiento del uso y la integración del talento femenino en las economías nacionales a largo plazo.</p> <p>El proyecto tuvo una fase inicial de diagnóstico, que fue realizada por cada universidad y se centró en la identificación de aliados internos y externos así como en factores que pueden sustentar y dar apoyo al plan, y culminó con el desarrollo de los indicadores de género.</p>
Palabras clave	Igualdad, género, educación superior, universidad(es), mujer(es), visibilidad

<p>Colectivos objeto de estudio</p>	<p><u>Estamentos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> — Personal Docente e Investigador (PDI) — Personal de Administración y Servicios (PAS) — Estudiantado/Alumnado
<p>Referentes conceptuales y/o metodológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Closing the Gender Gap. Act Now. Recomendaciones de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) para reducir la brecha de género. — Recommendations for Action on the Gender Dimension in Science (GenSET) — European Gender Summit 2012 — Instituto Europeo para la Igualdad de Género (EIGE): recomendaciones sobre los datos desagregados por sexos en el documento de revisión sobre la implementación de la Plataforma de Acción de Beijing en la Unión Europea — Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, Belem Do Pará (1995) — Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres CEDAW — Convenio 100 y convenio 111 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)
<p>Descripción del Modelo o metodología de diagnóstico</p>	<p>El objetivo de la realización de un diagnóstico es conocer las desigualdades existentes por razón de género y apuntar posibles explicaciones, así como maneras de enfrentarse a esta realidad.</p> <p>Para el <u>análisis cuantitativo</u> se identificaron tres variables principales: sexo, ámbito de conocimiento y categoría laboral. Siendo Equality un proyecto completamente enfocado a la igualdad de género, la variable «sexo» está presente en todos los indicadores para todos los estamentos. Las otras dos variables «ámbito de conocimiento y categoría laboral» también son analizadas para cada uno de los estamentos y, en ocasiones, de manera simultánea.</p> <p>En el caso del <u>análisis cualitativo</u> se tuvo en cuenta la 1) visibilización, 2) el acceso a promoción, 3) el compromiso de la institución con la igualdad de género, 4) género y ciencia, 5) género y docencia, 6) representación. Para obtener información de este tipo, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad, focus-groups o análisis de contenidos, que son necesarios ya que, en determinados casos, mostraran aspectos que los datos estadísticos no consiguen ilustrar suficientemente.</p>
<p>Categorías utilizadas para el análisis por estamentos</p>	<p><u>Personal Docente e Investigador</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Porcentaje de hombres y mujeres según ámbito de conocimiento 2. Porcentaje de hombres y mujeres según categoría laboral 3. Comparativa del porcentaje de hombres y mujeres por categoría laboral y según ámbito de conocimiento 4. Ratio de mujeres titulares por cada mujer catedrática 5. Comparativa ratio mujeres titulares/ catedrática — ratio hombres titulares/ catedrático 6. Ratio de mujeres catedráticas por hombre catedrático

7. Índice de techo de cristal — evolución de la proporción de hombres y mujeres en carrera investigadora
8. Participación de las mujeres y hombres en órganos de gestión y gobierno
9. Porcentaje de mujeres que obtienen puesto de trabajo respecto al total ofertado por la universidad
10. Porcentaje de grupos de investigación que tienen como mínimo un 40% de mujeres investigadoras
11. Porcentaje de grupos de investigación dirigidos por una mujer
12. Porcentaje de proyectos de investigación competitivos dirigidos por mujeres y por hombres.

Estudiantado/Alumnado

1. Porcentaje de mujeres y hombres entre el total de matrícula (pregrado, posgrado y doctorado)
2. Porcentaje de mujeres y hombres entre el total de matrícula de pregrado
3. Porcentaje de mujeres y hombres entre el total de matrícula de máster
4. Porcentaje de mujeres y hombres entre el total de matrícula de pregrado por ámbito de conocimiento
5. Porcentaje de mujeres y hombres entre el total de matrícula de máster por ámbito de conocimiento
6. Porcentaje de mujeres y hombres entre el total de titulados de pregrado
7. Porcentaje de mujeres y hombres entre el total de titulados de pregrado por ámbito de conocimiento
8. Porcentaje de mujeres y hombres entre el total de titulados de máster por ámbito de conocimiento
9. Porcentaje de hombres y mujeres entre el total de matrícula de doctorado
10. Porcentaje de hombres y mujeres entre el total de matrícula de doctorado por ámbito de conocimiento
11. Porcentaje de mujeres y hombres en la obtención de becas predoctorales
12. Porcentaje de mujeres y hombres investigadores/as postdoctorales
13. Porcentaje de mujeres y hombres autores de tesis doctorales.

Personal de Administración y Servicios

1. Porcentaje de mujeres y hombres entre el PAS
2. Porcentaje de mujeres y hombres entre el PAS según régimen jurídico (funcionario o laboral)
3. Porcentaje de mujeres y hombres entre el PAS según categorías laborales y sexo por cada régimen jurídico

Otros:

General

1. Porcentaje de hombres y mujeres sobre el total de cada colectivo (Personal Docente e Investigador, Personal de Administración y Servicios, Estudiantado)
2. Proporción de hombres y mujeres en una carrera tipo en la academia, estudiantado y personal académico

	<p>Indicadores de compromiso institucional con las políticas de igualdad</p> <p><i>Visibilización:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Número de mujeres invitadas en actos, conferencias, jornadas (o porcentaje de mujeres invitadas sobre el total de personas invitadas) 2. Número de mujeres propuestas para doctoras honoris causa (o porcentaje sobre el total de personas propuestas) <p><i>Acceso y promoción en igualdad de condiciones</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Número de becas predoctorales concedidas a mujeres (interesa saber si el porcentaje de becas concedidas a mujeres es inferior o superior al de hombres solicitantes) 2. Número de contratos posdoctorales concedidos a mujeres (interesa saber si el porcentaje de contratos concedidos a mujeres es inferior o superior al de hombres solicitantes) 3. Número de mujeres distinguidas. 4. Número y porcentaje de mujeres presentadas y ganadoras de todas las plazas y convocadas por la universidad <p>Compromiso de la institución con la equidad de género</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acciones específicas de captación de alumnado femenino para los ámbitos de estudio tradicionalmente masculinizados o feminizados <p>La perspectiva de género en la docencia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Número de créditos/asignaturas ofrecidas con contenido de género, igualdad o mujeres <p>Género y ciencia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de jornadas sobre investigación en las temáticas de género, igualdad o mujeres 2. Número de grupos de investigación paritarios (que al menos un 40% de sus miembros sean mujeres) o grupos de investigación con porcentaje de mujeres no inferior al porcentaje de mujeres que pertenecen al departamento 3. Número de proyectos de investigación competitivos solicitados por mujeres como investigadoras principales 4. Número de mujeres realizando el doctorado <p>Representación equilibrada</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Composición paritaria de los tribunales
<p>Instrumentos para el diagnóstico de cada esta-mento y pro-ceso de apli-cación (perio-dicidad, on-line, criterios</p>	<p>Con el fin de realizar el diagnóstico se crearon dos instrumentos. El primero (denominado Instrumento 1 — Anexo 1) dirigido a las instancias socias del proyecto y el segundo (denominado Instrumento 2) a las instituciones no socias, ambos buscaban obtener información lo más detallada posible de los avances, déficits y buenas prácticas que en materia de género han venido realizando las Instituciones de Educación Superior en la región.</p> <p><u>El instrumento 1 contempla trece apartados:</u></p>

para el análisis, resultado final)

I. Información básica de la universidad: En este apartado se sistematiza datos como el nombre de la universidad, el tipo (pública, privada o confesional religiosa), perfil universitario (organigrama institucional) y las principales líneas de investigación de la institución.

II. Información contacto para el proyecto: En este apartado se hace una ficha resumen de las personas que serán responsables de la recopilación de la información, así como de contactar a las universidades no socias.

III. Contexto jurídico: Este apartado establece el contexto normativo del país en materia de género. Se busca identificar qué instrumentos internacionales tiene ratificado el país, si existen instituciones rectoras, acciones afirmativas y lineamientos nacionales para promover la participación en áreas como la ciencia y la tecnología.

IV. Sistema de indicadores: Este apartado tiene como objetivo fundamental identificar si el país cuenta con observatorios de género, estadísticas de acuerdo con educación, empleo, violencia, salud, uso del tiempo, entre otros.

V. Mapeo sociedad civil: En este apartado se identifican las organizaciones de la sociedad civil (ONGs) más significativas que existen en el país, se determinan sus principales líneas de acción y si existen alianzas con las instituciones de Educación Superior.

VI. Marco normativo universitario: En este apartado indaga sobre las acciones que se han realizado a lo interno de las instituciones para obtener un campus libre de discriminación por género. Principalmente se identifica si existe una: política de igualdad de género, reglamento para la utilización del lenguaje inclusivo, oficina administrativa para promover la igualdad de género y si la

igualdad de género es un eje transversal en la universidad.

VII. Oficina para la igualdad de género: Este apartado profundiza en las características de las entidades encargadas dentro de la universidad para promover la igualdad de género, presupuestos, actividades, composición de las oficinas, entre otros aspectos.

VIII. DAFO de la Oficina de igualdad de género: Análisis de debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de las unidades para la igualdad de género.

IX. Institutos o Centro de estudios especializados en género: En este apartado se indaga sobre las características y acciones que realizan los centros especializados en estudios de género dentro de las universidades.

X. Programas académicos en género: Se profundiza sobre la existencia de programas académicos universitarios especializados en el tema de género, temas, porcentajes de matrícula, entre otros.

XI. Comisiones universitarias: En algunas instituciones universitarias no existe una estructura académica específica encargada de promover la equidad de género sin embargo, existe una instancia constituida con representación de distintas áreas de la universidad, así que este apartado pretende indagar sobre las características de esa instancia: actividades, presupuestos, composición, entre otros.

XII. Metas para los próximos tres años: Este apartado facilita la identificación de las iniciativas futuras que tiene programada la universidad en materia de género, así como las necesidades de capacitación detectadas.

	<p>XIII. Estadísticas Universitarias: Este apartado buscaba identificar si las instituciones de educación superior cuentan con datos actualizados con respecto a la matrícula (de acuerdo carrera, año y sexo) y la composición administrativa (de acuerdo a grado académico, puesto y sexo)</p> <p><u>El instrumento 2 es una versión resumida del instrumento 1 y contempla únicamente ocho apartados: I. Información básica de la universidad, II. Marco normativo universitario, III. Oficina para la igualdad de género, IV. DAFO de la Oficina de igualdad de género, V. Centro de estudios especializados, VI. Programas académicos, VII. Comisiones universitarias y VIII. Estadísticas Universitarias.</u> Se decidió que las universidades invitadas no se les solicitarían completar cinco apartados (Información del contacto, Contexto Jurídico, Sistema de Indicadores, Mapeo Sociedad Civil y Metas para los próximos tres años), esto en virtud de que se duplicaría la información. Por ejemplo, en caso del apartado Contexto Jurídico, debería ser el mismo para todas las universidades de un país sin ninguna variación.</p> <p>El 90% de las universidades participantes realizó el diagnóstico antes de elaborar el plan de género, mientras el 10% restante lo hizo en paralelo a la elaboración del plan.</p> <p>El resultado final de la aplicación de estos instrumentos es el «Estudio Comparativo» o diagnóstico inicial del proyecto Equality.</p>
Otros aspectos para destacar del modelo/metodología	<p>En cuanto al Instrumento I, el proceso de recopilación de la información se basó en el envío de paquetes de información, las instancias socias podían enviar en bloques la información.</p> <p>En paralelo se le solicitó a las 23 instancias socias que procedieran contactar a instituciones de educación superior en sus países y se les invitara a participar en el estudio. Una vez contactadas se les enviaría el instrumento 2 para el proceso de completar la información.</p> <p>La distribución de los envíos de la información fue organizada de la siguiente manera:</p> <p>Primera entrega: Apartados I, II, III y IV del Instrumento 1 y apartados I y II del Instrumento 2 de las 4 universidades no socias.</p> <p>Segunda entrega: Apartados V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII y XIII del Instrumento 1</p> <p>Tercera entrega: Apartados III, IV, V, VI, VII y VIII de los Instrumento 2</p>
Principales referencias bibliográficas	<p>Pastor, I., Pontón, P., & Serret, N. (n.d.). Guía para la elaboración de Planes de Igualdad de Género. Instituto Tecnológico de Costa Rica.</p> <p>Equality. (n.d.). Informe Planes de Igualdad.</p> <p>Oficina de Equidad de Género. (n.d.). Estudio comparativo universidades. Instituto Tecnológico de Costa Rica.</p> <p>Equality Project Summary</p>

3.5.2. Metodología MISEAL

Nombre de la metodología/ modelo	La metodología será la de MISEAL, incorporando el enfoque de Interseccionalidad.
Referencias bibliográficas:	<ol style="list-style-type: none"> 1. GUÍA DESDE UN ENFOQUE INTERSECCIONAL. Metodología para el Diseño y Aplicación de Indicadores de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina © 2014 Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina — MISEAL © Martha Zapata Galindo, Andrea Cuenca, Ismael Puga, autores/as ISBN: 978-3-00-047921-2 2. Cerchini, S. (2005), Indicadores Sociales en América Latina y el Caribe. Estudios Estadísticos y Prospectivos. Vol. 34. Santiago de Chile. CEPAL. /Naciones Unidas. 3. MISEAL. (2011b). <i>Estructuras y modalidades de los postgrados</i>. Recuperado de http://www.miseal.org/images/pdf/Transnacionales/31.1.1_Reporte_levantamientos_de_datos_Posgrado.pdf 4. MISEAL (2011a). <i>Estrategia para diseño de la estructura del observatorio</i>. Recuperado de http://www.miseal.org/images/pdf/Transnacionales/1.2.1.1_Informe_estrategia_de_dise%C3%B1o_estructura_observatorio.pdf 5. FUENTES VÁZQUEZ, Y. L. (2006, abril). Género, equidad y ciudadanía: Análisis de las políticas educativas. <i>Revista Nomadas</i>, 24, pp. 22-35. GAZZOLA, A. L. Y DIDRIKSSON, A. (Eds.) (2008). <i>Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe</i>. Caracas: ISEALC-UNESCO. 6. CHIROLEU, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. <i>Revista Iberoamericana en Educación</i>, 48(5), pp.1-15. Recuperado de: http://www.rieoei.org/deloslectores/2740Chiroleu.pdf 7. FUENTES VÁZQUEZ, Y. L. (2006, abril). Género, equidad y ciudadanía: Análisis de las políticas educativas. <i>Revista Nomadas</i>, 24, pp. 22-35. 8. GENTILI, P. (2006). Exclusión y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileña: el desafío de las políticas de acción afirmativa. En: Díaz-Romero, P. (Ed.), <i>Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile</i> (pp. 74-92). Santiago de Chile: Fundación EQUITAS. 9. Zapata Galindo, Martha; Sabina García Peter, Jennifer Chan de Avila (ed) (2013) La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional. Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior. Disponible el 12 de mayo de 2014 en: http://miseal.org/images/pdf/resultados/09-01-2014-interseccionalidaddebate_misealweb.pdf 10. LOMBARDO, Emanuela; VERLOO, Mieke.: La institucionalización de la interseccionalidad de género con otras desigualdades en la Unión Europea: desarrollos políticos y contestaciones . IX Congreso Español de ciencia política y de la administración, http://www.ucm.es/info/target/Art%20Chs%20ES/LombardoVerlo_o_AECPA09ES.pdf , Málaga, 23-25 septiembre, 2009

	<p>11. Red de Investigadores del BCR conocen Encuesta nacional de Violencia contra las Mujeres 2017 (Noticias/Noticias Ciudadanía) Encuesta nacional de Violencia contra las Mujeres 2017 En el marco del apoyo y promoción de la Estrategia Nacional de Prevención del Femicidio y Violencia Sexual, La Red de Investigadores del Banco ...</p> <p>12. ISDEMU difunde Estrategia de Prevención de Femicidios y Violencia Sexual (Noticias/Noticias Ciudadanía) Prevención de Femicidios y Violencia Sexual En diferentes espacios las representantes del Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer ISDEMU, están compartiendo y divulgado la Estrategia.</p>
Resumen	<p>La metodología ha sido diseñada desde un enfoque interseccional, en el cual se consideran varios marcadores de diferencia, tales como sexo, diversidad sexual, etnia o raza, nivel socioeconómico, edad y discapacidad.</p> <p>Estos procesos aprendidos han sido una valiosa contribución conceptual y metodológica al aportar un nuevo abordaje para la medición de procesos de inclusión social y equidad en las IES de América Latina. Nuestro objetivo es aplicar esta metodología con los tres estamentos en la Universidad de El Salvador, el contenido y la riqueza de nuevos indicadores de aplicación y de medición. Y poder realizar análisis cualitativos que permitan aplicar políticas universitarias que lleven a mejor la Calidad académica con Equidad en la Educación superior.</p>
PALABRAS CLAVE	MISEAL, INTERSECCIONALIDAD E INTERCULTURALIDAD, EQUIDAD, CALIDAD EDUCATIVA, ESTAMENTOS
Colectivos objeto de estudio	AUTORIDADES, DOCENTES, ADMINISTRATIVO: TÉCNICOS Y DE SERVICIO Y EL ESTUDIANTADO
Referentes conceptuales y/o metodológicos	<p>ISDEMU - Instituto Salvadoreño para el Desarrollo de la Mujer www.isdemu.gob.sv/ El <i>ISDEMU</i> es la institución responsable de formular, dirigir, ejecutar y vigilar el cumplimiento de Política Nacional de las Mujeres; promover el desarrollo .(http://genero.ues.edu.sv/)</p> <p>Observatorio de la Violencia de Género contra las Mujeres - ORMUSA - observatoriodeviolencia.ormusa.org/ Según datos registrados en el monitoreo de medios que se realiza desde <i>Observatorio</i> de Violencia de <i>ORMUSA</i>, alrededor de 13 mujeres fueron sesinadas</p> <p>SIC-UES: https://sic.ues.edu.sv/ .Sitio Web oficial de la <i>Secretaría de Investigaciones Científicas SIC-UES</i> de la Universidad de El Salvador.</p> <p>«Identidad y Equidad de Género» en la UES - Universidad de El ... genero.ues.edu.sv/ <i>Centro de Estudios de Género</i> de la Universidad de El Salvador. Visitaste esta página 5 veces. Última visita: 31/05/18</p> <p>Centro de Estudios de Género . Centro de Estudios de Género conmemora Día mundial de las ...</p>

Descripción del Modelo o metodología de diagnóstico	<p>En otras palabras, la contribución del modelo propuesto es doble: por una parte, proporciona herramientas teóricas y metodológicas para construir medidas que capturen diferentes dimensiones de exclusión social a partir de las intersecciones entre marcadores de diferencia; y por otra, el modelo está diseñado para ser adaptado a las diversas realidades y necesidades particulares de los distintos grupos vulnerables a nivel institucional, local y nacional.</p> <p>Dentro de un Observatorio esto es fundamental para la sistematización no solo de Datos sino de conceptos, categorías, problemas diversos que presentan cada grupo vulnerable con el que vamos a trabajar.</p> <p>Técnicamente, diseñaremos un instrumento para los tres estamentos que constara de cuatro partes: Información General, Laboral, de necesidades y de sugerencias, necesitamos reutilizar nuevas categorías para poder aplicar la Equidad y la Calidad dentro de la Universidad de El Salvador. Desde una visión cuánto-cualitativa.</p>
---	---

3.5.3 Metodología APRA

Nombre de la metodología/ modelo	Metodología APRA: Acceso, Permanencia y Rendimiento Académico.
Referencias bibliográficas	<p>Gairín, J. (Coord.); Castro, D.; Rodríguez-Gómez, D.; y Barrera-Corominas, A. (Editores). (2015). <i>Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la educación superior. Estrategias para la intervención</i>. España: Ingrafic.</p> <p>Gairín, J. (Coord.) (2014). <i>Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención</i>. España: Wolters Kluwer España, S.A.</p> <p>Gairín, J; Rodríguez-Gómez, D; y Castro, D..(Coords.) (2012). <i>Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica</i>. Madrid: Wolters Kluwer.</p>
Resumen	<p>El Proyecto ACCEDES fue realizado en el 2011 por la UAB y 24 universidades de 19 países de Latinoamérica y Europa, dentro del Programa Alfa III-UE.</p> <p>ACCEDES tiene como objetivo «mejorar el nivel de éxito académico de los jóvenes pertenecientes a colectivos vulnerables o excluidos en las IES de Latinoamérica» (Gairín, et al, 20015, p.15); con tres objetivos operativos: 1) desarrollar una metodología didáctico-organizativa que facilite el acceso y la permanencia de los colectivos vulnerables de las IES; 2) un modelo de intervención propio ajustado a la realidad de las IES; y 3) experimentación acotada y la generalización del modelo.</p> <p>ACCEDES está soportado en tres pilares: a) la Filosofía: principios significativos para la intervención; b) la Metodología APRA, es el «esquema operativo para la planificación estratégica de las universidades» (Gairín,</p>

	<p>2014:p.178); y c) las Prácticas Institucionales Inclusivas: estrategias generales de orientación, tutoría y desarrollo.</p> <p>APRA: recoge la secuencia 6 fases: fase previa, planificación, implementación-revisión específica, evaluación revisión global, institucionalización y difusión. El análisis que se presenta a continuación se realiza es de la fase previa porque en ella se formula la metodología para el diagnóstico, que es el objetivo de nuestro grupo de trabajo para el proyecto ORACLE.</p>
Palabras claves	Colectivos vulnerables, metodología para acceso y permanencia, educación superior, planificación estratégica.
Colectivos objeto de estudio	Estudiantado/alumnado, con énfasis en los que provienen de colectivos vulnerables: discapacitados, IDH muy bajo, mujeres, indígenas, no habituales, inmigrantes.
Referentes conceptuales y/o metodológicos	Hay una extensa lista de referentes conceptuales utilizados en el proyecto ACCEDES y están en el documento de Gairín et al (2012). A continuación, se relacionan algunos de estos conceptos:
Continúa: Referentes conceptuales y/o metodológicos.	<p>1. Colectivos vulnerables: la vulnerabilidad en poblaciones que presentan las siguientes condiciones: poca o nula presencia del o en el Estado o imposibilidad de acceder a servicios que éste debe prestar; ausencia del manejo sostenible del medio ambiente, deterioro de ecosistemas; problemas de seguridad alimentaria, problemas de desnutrición y anemia, altos; situación de discriminación o riesgo de extinción en términos biológicos, sociales y culturales; bajos índices de escolaridad, dificultades frente a los procesos de aprendizaje, deserción y abandono.</p> <p>2. Riesgo social: se asocia generalmente a la privación de bienes materiales y situaciones desfavorecidas que pueden generar la exclusión en el entorno social. El Instituto Vasco de Estadística, establece tres condiciones: población que vive en hogares con intensidad de trabajo muy baja; población en riesgo de pobreza después de transferencias sociales; y población en situación de privación material grave.</p> <p>3. Discriminación: preferencia fundamentada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole.</p> <p>4. Marginación: se da ante una situación de discriminación recurrente, sostenida en el tiempo o agravada en sus indicadores básicos. Marginación pasiva: la sociedad no pugna por integrar a determinadas personas o colectivos; y la marginación activa: por parte del individuo que no acepta las normas de una sociedad que busca el bien común. Una de las consecuencias graves de la marginación es la pobreza.</p> <p>5. Exclusión: se produce por la acumulación de circunstancias y su permanencia en el tiempo, y por las consecuencias que generan en las personas y algunos colectivos: rechazo, expulsión, no tiene la posibilidad real de implicarse y participar en la estructura y las dinámicas sociales. Genera incompatibilidad entre la persona o colectivo y el contexto socializado.</p>
Descripción del Modelo o	La primera fase del modelo APRA: Fase previa «Crear Condiciones», se dirige a conocer la condiciones del contexto externo y el contexto interno

<p>metodología de diagnóstico</p>	<p>que será la base para la creación de un plan para la mejora del acceso, permanencia y egreso de los estudiantes universitarios.</p> <p>Este modelo contempla cuatro dimensiones y en cada una de estas dimensiones, indicadores de vulnerabilidad en cada etapa del estudiante: ingreso, permanencia y egreso.</p> <p>La estructura de la metodología de Diagnóstico es:</p> <table border="1" data-bbox="368 469 1105 746"> <thead> <tr> <th>Dimensión</th><th>Indicadores</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Sistémico: Política educativa IES</td><td rowspan="4"> <ul style="list-style-type: none"> • Ingreso • Permanencia • Egreso </td></tr> <tr> <td>2. Institucional</td></tr> <tr> <td>3. Familia</td></tr> <tr> <td>4. Personal</td></tr> </tbody> </table> <p>Previo al diseño del diagnóstico se deben tener en cuenta dos elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El marco legislativo y de políticas públicas Elementos a tomar en cuenta previo al diseño y al diagnóstico institucional: <ul style="list-style-type: none"> — La revisión de las políticas orientadas a la mejora de la inclusión en educación y aquellas que pueden en algún momento obstaculizar acciones para el diagnóstico y para los colectivos vulnerables; y — La comprobación de la existencia o no de diagnósticos institucionales previos. • Condiciones institucionales. Es necesario conocer: <ul style="list-style-type: none"> — El posicionamiento institucional sobre atención a colectivos vulnerables. Visión y Misión institucional. — Condiciones referidos a la organización institucional. — Las iniciativas y estrategias para la atención a grupos vulnerables y atención a la diversidad. — Conocer los diferentes actores institucionales implicados o susceptibles de implicarse en el proyecto. 	Dimensión	Indicadores	1. Sistémico: Política educativa IES	<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso • Permanencia • Egreso 	2. Institucional	3. Familia	4. Personal
Dimensión	Indicadores							
1. Sistémico: Política educativa IES	<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso • Permanencia • Egreso 							
2. Institucional								
3. Familia								
4. Personal								
<p>Categorías utilizadas para el análisis por estamentos</p>	<p>Estudiantes:</p> <p>En el diagnóstico del modelo APRA, las categorías se identifican como factores del modelo para cada dimensión y para los tres niveles de vulnerabilidad: ingreso, progreso y egreso:</p> <p>Dimensión políticas públicas: regulación de políticas compensatorias, reserva de plazas para colectivos específicos, reconocimiento de la auto-</p>							

	<p>nomía universitaria, legislación, sistema de financiación universitaria y planes de reconocimiento de la experiencia profesional.</p> <p>Institucional: instalaciones, proyecto educativo, transición, financiación y personal.</p> <p>Dimensión familia: situación socioeconómica, laboral y educativa; carga familiar del estudiante; tipología familiar; condiciones de la familia y zona de residencia.</p> <p>Dimensión personal: rendimiento académico, perfil, centro de procedencia, condiciones laborales y orientación a la carrera.</p>
Instrumentos para el diagnóstico de cada instrumento y proceso de aplicación (periodicidad, on-line, criterios para el análisis, resultado final)	<p>Estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lista de verificación o control. Permite un análisis cualitativo, cuantitativo o mixto. La presencia de más indicadores referidos a un mismo colectivo indicaría una mayor vulnerabilidad y por otra parte, el análisis cualitativo que considera la importancia mayor que ser requiere dar a unos factores e indicadores sobre otros. 2. Cuestionario de valoración. Se puede elaborar a partir de los indicadores de cada dimensión y que considerara las distintas alternativas que se pueden presentar en la realidad universitaria (ejemplo de cuestionario pag.157, Gairin et al, 2012).
Otros aspectos para destacar del modelo/metodología	El diseño del cuestionario de valoración a partir de los resultados de la lista de verificación permite la adaptabilidad de este instrumento al contexto y situación específica de la IES objeto de estudio. Muy importante en este modelo, los indicadores diseñados para cada dimensión y nivel de vulnerabilidad.

3.5.4. Equidad y calidad en Educación Superior

Nombre de la metodología/modelo	Equidad y Calidad en Educación Superior
Referencias bibliográficas	<p>Código de Ética de la Universidad Veracruzana (2016). Recuperado el 20 de junio de 2017 desde: https://www.uv.mx/legislacion/files/2016/12/Codigo-de-Etica-UV.pdf</p> <p>Espacio de Mujeres Líderes de las Instituciones de Educación Superior de las Américas (EMULIES) Recuperado el 31 de octubre 2017 desde: http://www.oui-iohe.org/es/servicios-oui/liderazgo-y-gestion-universitaria/mujeres-lideres-universitarias-emulies/</p> <p>Observatorio ciudadano por la Equidad de Género (OCEG). Recuperado el 30 de Octubre de 2017 de https://www.alcalorpolitico.com/informacion/inicia-actividades-observatorio-ciudadano-por-la-equidad-de-genero-en-poza-rica-12518.html#.WfkN_k2FCM8</p>

	<p>Observatorio de Equidad y Calidad para la Educación Superior. Project Summary</p> <p>Red de Estudios de Género de la Región Sur-Sureste de ANUIES (REGEN). Programa de Trabajo. Recuperado el 31 de octubre 2017 desde: https://www.uv.mx/regen/files/2014/01/prog-de-trab-REGEN-2013-2015.pdf</p> <p>Red Nacional de Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Declaratoria. Recuperado el 31 de octubre 2017 desde: http://equidad.pueg.unam.mx/?q=declaratoria</p> <p>Red Talloires. Declaración de Veracruz 2017. «Responsabilidad social y dignidad humana en la educación superior». Recuperado el 31 de octubre 2017 desde: https://www.uv.mx/prensa/general/universidades-de-todo-el-mundo-abrazan-la-declaracion-veracruz/</p> <p>Reglamento de Igualdad y Género (2017). Recuperado el 31 de octubre 2017 desde: https://www.uv.mx/legislacion/files/2017/07/Reglamento-para-la-Igualdad-de-genero-Universidad-Veracruzana.pdf</p> <p>Universidad Veracruzana (2010). Programa de Derechos Humanos de la Universidad Veracruzana. Recuperado de https://www.uv.mx/derechos-humanos/ (consultada el 28 de julio de 2017)</p> <p>Universidad Veracruzana (2017). Plan General de Desarrollo 2030. Recuperado el 31 de octubre 2017 desde: https://www.uv.mx/universidad/doctosofi/UV-Plan-General-de-Desarrollo-2030.pdf</p>
Resumen	<p>Siendo el principio de equidad y la conceptualización de la calidad educativa dos términos relevantes en la cotidianeidad de la educación, nace la propuesta metodológica de un cuerpo de catedráticas de la Universidad Veracruzana con el objetivo de (en su fase inicial) realizar un diagnóstico institucional para cada uno de los estamentos que la conforman y conocer desde sus perspectivas como es el manejo de la política institucional en materia de equidad y calidad educativa.</p> <p>Una segunda fase posterior a ese diagnóstico, es la implementación de un programa de intervención, donde se involucren todos los estamentos para dinamizar y fortalecer la política institucional.</p>
Palabras clave	Pertinencia, equidad, calidad educativa, estamentos, necesidades
Colectivos objeto de estudio	<p>Estamentos</p> <p>Alumnos</p> <p>Personal Docente</p> <p>Funcionarios</p> <p>Personal Administrativo Técnico y Manual</p>
Referentes conceptuales y/o metodológicos.	Espacio de Mujeres Líderes de las Instituciones de Educación Superior de las Américas (EMULIES)

	<p>Programa Nacional de Derechos Humanos 2014-2018. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.</p> <p>Programa de Derechos Humanos de la Universidad Veracruzana</p> <p>Observatorio ciudadano por la Equidad de Género (OCEG)</p> <p>Red de Estudios de Género de la Región Sur-Sureste de ANUIES (REGEN)</p> <p>Red Nacional de Equidad de Género en las Instituciones de Educación Superior. Declaratoria</p> <p>Red Talloires. Declaración de Veracruz 2017. Responsabilidad social y dignidad humana en la educación superior.</p>
Descripción del Modelo o metodología de diagnóstico	<p>El objetivo de la realización del diagnóstico es conocer , a partir de la opinión de los diferentes colectivos universitarios, la y necesidades institucionales en el manejo en materia de calidad y equidad; de tal manera que se puedan identificar los requerimientos institucionales en estos ámbitos con miras a elevar la calidad de los servicios así como, generar nuevos modelos de igualdad sustantiva o fortalecer los ya existentes.</p> <p>Para la aplicación del análisis cuantitativo se identificaron tres indicadores iniciales información general, que coadyuvaría a la identificación del colectivo que respondía al instrumento, su género, edad y nivel máximo de estudios, con el propósito de al realizarse el análisis de los resultados poder establecer si éstos rubros tienen incidencia en la conceptualización o conocimiento que se tiene en la institución.</p> <p>El indicador de pertinencia está enfocado a identificar el conocimiento, nivel de importancia que el respondiente tiene de la política institucional en materia de equidad, y la calificación que le da a la pertinencia (el cómo se hacen las cosas) dentro de la institución.</p> <p>Un tercer indicador es la detección de necesidades, donde cada entrevistado emite su opinión acerca si existen problemáticas específicas que se estén desarrollando al interior de la institución, con relación a condiciones que favorezcan la desigualdad, inequidad, o acciones o actitudes que se desarrollen entre los diferentes estamentos; cómo la intención es detectar las necesidades, el entrevistado debe emitir su opinión hacia aquellas prácticas desfavorables, pero también se le solicita que opine de las buenas prácticas que se desarrollan y de su intención de participar o conocer más acerca del tema. (esto con la finalidad de indagar acerca de sus grado de participación y compromiso).</p> <p>En el caso del análisis cualitativo se tuvo en cuenta la 1) visibilización, 2) participación y compromiso de los entrevistados, 3) el compromiso de la institución con la equidad y calidad educativa (normativa legal y jurídica).</p> <p>Para obtener información de este tipo, se llevaron a cabo entrevistas, focus-groups y entrevistas personalizadas, análisis de contenidos a las normas, leyes y estatutos de la institución para identificar las fortalezas y ausencias en el tema, ya que son necesarios para fortalecer las interpretaciones de los instrumentos cualitativos y cuantitativos.</p>

3.6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. (2007) *Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación*. IIPE, UNESCO. Buenos Aires. Recuperado el 5/05/2018 en https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/racionalidades_subyacentes.pdf

Alwyn De Barros, N. (1982). *Un enfoque operativo de la metodología de Trabajo Social*. Ed. Hurnanitas. Argentina. 1982.

Arteaga Basurto, C. Y M. V. González Montaña. (2001). Diagnóstico. *Desarrollo comunitario* (pp. 82-106). México: UNAM.

Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Education Research*, 86(1), 163-206.

Backes, B., & Velez, E. D. (2015). *Who transfers and where do they go? Community college students in Florida*. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research (CALDER)

Carrasco, A. (2000). Equidad de la educación en el Salvador. *Revista de la Cepal*, 79, pp.161-174.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa*. Ed. Pearson. España

Chaves, P. (1993). *Metodología para la formulación y evaluación de proyectos educativos: un enfoque estratégico*. Venezuela. Recuperado el 5/09/2014 en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/12/12ECPI_Chaves_Unidad_2.pdf

Check, E., & Ballard, K. (2014). Navigating emotional, intellectual, and physical violence directed toward LGBTQQ students and educators. *Art Education*, 67(3), 6-11.

Del Rios, M., & Leegwater, L. (2008). *Increasing student success at minority serving institutions: Findings from the BEAMS project*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy (IHEP).

Espinoza Vergara, M. (1987). *Programación: manual para trabajadores sociales*. Ed. Hurnanitas, Argentina.

Froese-Germain, B., & McGahey, B. (2012). *Optimizing conditions of teacher's professional practice to support students with special educational needs*. Ottawa, ON, Canada: Canadian Teacher's Federation. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/full-text/ED532565.pdf>

Garbanzao, G. (2007). Calidad y equidad de la educación superior pública. Aspectos a considerar en su interpretación. *Revista Educación*, 31 (2), pp. 11-27.

Gairín, J. (Coord.), Castro, D., Rodríguez-Gómez, D. y Barrera-Corominas, A. (Editores). (2015). *Acceso, permanencia y éxito académico de colectivos vulnerables en la educación superior. Estrategias para la intervención*. España: Ingrafic.

Gairín, J. (Coord.) (2014). *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. España: Wolters Kluwer España, S.A.

Gairín, J; Rodríguez-Gómez, D; y Castro, D.(Coords.) (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.

Garzón (2017). *El comité institucional para la calidad de la equidad: CICE-UNEMI*. Milagro: UNEMI.

Guía Metodológica Para La Formulación De Proyectos Universidad de Chile (2015). Disponible en: <http://guiametodologica.dbc.uchile.cl/diagnostico.html>. Consultado: 02-06-18.

Kezar, A. (2011). *Recognizing and serving low-income students in higher education: An examination of institutional policies, practices, and culture*. New York, NY: Routledge.

Kim, E., & Diaz, J. (2013). *Undocumented students and higher education*. ASHE Higher Education Report, 38(6), 77-90.

Lara, R., & Wood, J. L. (2015). Impact of non-cognitive behaviors on student engagement for Latino male students attending a designated two-year Hispanic-serving institution. J. P. Hispanic-serving institutions in American higher education: *Their origin, and present and future challenges*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.

Li, X., & Carroll, C. D. (2007). *Characteristics of minority-serving institutions and minority undergraduates enrolled in these institutions*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Macqueen, E. (2012). *Studying the experiences of non-traditional students in teacher education*. Sydney, Australia: Joint AARE APERA International Conference. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544492.pdf>.

Mallory, A. (2009). *Access and equity for all students: Meeting the needs of LGBT students*. California Postsecondary Education Commission. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507508.pdf>.

Perez, W. (2010). Higher education access for undocumented students: Recommendations for counseling professionals. *Journal of College Admission*, 206, 32-35.

Pérez, G. (2016). *Diseño de proyectos sociales. Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Madrid: Narcea, S.A.

Pichardo Muñiz A. (1986). *Planificación y programación social Bases para el diagnóstico y la formulación de programas y proyectos sociales*. Ed. de la Universidad de Costa Rica San José, C. R. 1986.

Rodríguez Mansilla, D. (2002). *Diagnóstico Organizacional*. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Scarón De Quintero, Ma. T. y Genisans N. (1985). *El diagnóstico social*. Ed. Humanitas. Argentina.

Schuh, J. H., Jones, S. R., Harper, S. R., & Associates. (2011). *Student services: A handbook for the profession* (5th Ed). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Shapiro, D., Dundar, A., Chen, J., Ziskin, M., Park, E., Torres, V., & Chiang, Y. (2012). *Completing college: A national view of student attainment rates*. Herndon, VA: National Student Clearinghouse Research Center.

Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). «*Equidad educativa en España: comparación regional a partir de pisa 2015*». Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.

Strange, C. C., & Banning, J. H. (2015). *Designing for learning: Creating campus environments for student success* (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Tobolowski, B. F., & Cox, B. E. (2012). Rationalizing neglect: An institutional response to transfer students. *Journal of Higher Education*, 83(3), 389-410.

Vázquez, M.I. y Tejera, A. (1998). *Proyectos Educativos Liceales*. Administración Nacional de Educación Pública. Uruguay.

3.7. ANEXOS

Se recogen a continuación algunos documentos que pueden ayudar al diagnóstico y que con la debida adaptación pueden ayudar a realizarlo. Concretamente, se presentan las siguientes propuestas, muchas de ellas vinculadas al Proyecto EQUALITY:

- Instrumento vinculado al análisis institucional
- Guía e reflexión sobre la creación de una unidad orgánica
- Guía metodológica
- Buenas prácticas
- Análisis de género de la organización
- Ficha de seguimiento e igualdad
- APRA

3.7.1. Instrumento vinculado al análisis institucional



El Proyecto de Igualdad se enmarca dentro de la tercera convocatoria del programa ALFA III de la Comisión Europea. Dieciocho universidades latinoamericanas y cuatro universidades europeas conforman el consorcio encargado de llevar a cabo las actividades establecidas para los 36 meses de duración del proyecto. La igualdad tiene como principal objetivo «Fortalecer la promoción de la igualdad de género en las instituciones de educación superior en América Latina y, de este modo, contribuir a visualizar la participación de las mujeres en la ciencia, el mundo académico y la fuerza laboral con el fin de generar efectos económicos positivos, mejorando el largo plazo. Uso a largo plazo e integración de la mujer en la economía nacional».

Uno de los productos esperados de este proyecto es un estudio comparativo de las universidades asociadas más 72 universidades de América Latina y Europa (22 países en total).

Los objetivos de este estudio comparativo son:

1. Identificar los déficits existentes, los marcos legislativos, las tendencias y las buenas prácticas en la promoción de la igualdad de género y el liderazgo de las mujeres con énfasis en la ciencia y la tecnología en las entidades de educación superior.
2. Involucrar a las entidades de educación superior que no son socios del Proyecto para divulgar el Proyecto e integrarlos en la red.

A continuación encontrará la herramienta para recopilar la información para este estudio. Para cualquier información adicional, la entidad técnica coordinadora de Igualdad es la Oficina de Igualdad de Género del Instituto Tecnológico de Costa Rica, donde puede comunicarse con Ana Rosa Ruiz Fernández (aruiz@itcr.ac.cr) o Ivannia Chavarría Solís.(ivchavarrria@itcr.ac.cr) teléfono (506) 2550 2776.

I. INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE LA UNIVERSIDAD.

1. Nombre completo de la universidad.	
2 universidad pública ()	
3. Universidad privada ()	
4. Universidad religiosa confesional ()	
5 Año de creación:	
6 Dirección Postal	
7 Dirección de Correo	

8 E-mail			
9 Número Telefónico (área) + número			
10. Perfil académico (adjuntar organigrama institucional)			
11. Vice-Rector	11. a Nombre (lista)		
12. Facultades	12.a Nombre	12.b Directores/ Escuelas (Por Facultad)	12.c Maestras / Doctorados
13. Sistema de graduados	13.a Maestría	13.b Doctorados	13.c Otras especialidades
14. Institutos o Centros Académicos.	14.a Nombre	14.b Tipo	14.c Entidad a la que pertenece. adscripción
15. Enumerar las principales áreas de investigación.			

II. INFORMACIÓN DE CONTACTO PARA EL PROYECTO DE IGUALDAD

(Responsable del estudio comparativo)

	Persona 1	Persona 2 (Si aplica)
1. Nombre:		
2. Departamento:		
3. Sexo:		
4. Profesión:		
5. Puesto:		
6. E-mail:		
7. Teléfono:		

III. CONTEXTO JURÍDICO DEL PAÍS EN MATERIA DE IGUALDAD DE GÉNERO

1. ¿Qué instrumentos internacionales ha ratificado el país en materia de derechos humanos de las mujeres? (Puede marcar varias opciones)
1.a Declaración Universal de los Derechos Humanos ()
1.b Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW) ()
1.c Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Belén do Pará) ()
1.d Plataforma de Acción de la IV Conferencia Internacional de Mujeres (Beijing, 1995) ()
1.e Declaración y Programa de Acción de Viena de la Conferencia Mundial de RRHH ()
1. f Otros. Especifique ()
2. ¿Qué instrumentos existen en tu país para promover la igualdad de género?
2.a. Constitución política ()
2.b. Legislación ()
2.c. Decretos ()
2.d. Políticas Gubernamentales ()
2.e. Reglamentos ()
2.f. Planes ()

2.g. Otros. Especificar: ()			
3. Haga una lista de los instrumentos que existen para promover la igualdad de género.			
3.a Nombre	3. b Tipo (Ley, Política, Decreto, etc.)	3.c Año de creación	3.d. Referencia (e-mail o adjuntar todo el instrumento)
4. ¿Tiene su país una institución líder para la promoción de la igualdad de género?			
4.a sí			
4.b NO (Pase a la pregunta 8)			
5. La institución líder pertenece a:			
5.a Gobierno Central ()			
5.b Institución Autónoma ()			
5.c Otro ()			
Especificar:			
6. Nombre de la Institución			
7. Página web			
8. ¿Existen acciones afirmativas en su país (ver definición en el glosario) que promuevan la igualdad de género? Ejem. Cuotas de participación en los procesos electorales.			
8.a SÍ ()			
8.b NO () (Pase a la pregunta 10)			
9. Mencione y describa aquellas que considere más significativas.			
10. ¿Existe, a nivel nacional, un sistema o estrategia para promover la participación de las mujeres en actividades relacionadas con la ciencia y la tecnología?			
10.a SÍ ()			
10.b NO () (Pase a la sección IV)			
11. Describa el sistema de estrategias			
11.a Gubernamental	11.b ONG's	11.c OTRO	

<p>12. ¿Existe alguna regulación o directriz en materia de género emitida por el Ministerio o la Secretaría de Educación?</p> <p>12.a SÍ ()</p> <p>12.b NO () (Pase a la sección IV)</p>		
<p>13. Describa el reglamento o la guía: (en caso de que lo considere pertinente, adjunte el documento)</p>		

IV. SISTEMA DE INDICADORES A NIVEL NACIONAL

<p>1. ¿Hay uno o varios sistemas de indicadores u observatorios (ver definición en el glosario) de género a nivel nacional?</p> <p>1.a SÍ ()</p> <p>1.b NO () (Pase a la sección V)</p>		
<p>2. Sobre qué temas (puede marcar varias opciones)</p> <p>2.a educación ()</p> <p>2.b Salud ()</p> <p>2.c Empleo ()</p> <p>2.d Uso del tiempo ()</p> <p>2.e participación política ()</p> <p>2.f Violencia contra la mujer ()</p> <p>2.g Otro ()</p> <p>Especificar:</p>		
<p>3. Describir los sistemas u observatorios.</p>		
3.a Nombre	3. b Institución que gestiona.	3.c Dirección electrónica
<p>4. ¿Existe una entidad que ofrezca estadísticas de todas las universidades públicas y privadas por género?</p>		

4.a SÍ () Nombre:

4.b NO ()

V. MAPEO DE LA SOCIEDAD CIVIL (Organizaciones no gubernamentales, etc.)

1. ¿Existen organizaciones no gubernamentales que trabajan en el tema de la igualdad de género?

1.a SÍ ()

1.b NO () (Pase a la sección VI)

2. ¿Cuáles son las principales áreas de trabajo en género de estas organizaciones?

3. ¿Sabe si hay algunas de estas entidades que promueven la igualdad de género, tales como:

3.a Redes ()

3.b Sistemas interinstitucionales ()

3.4 Comisiones interinstitucionales ()

3.5 Otros ()

3.6 No () (Pase a la sección VI)

4. ¿Pertenece la universidad a alguna de estas entidades?

4.a SÍ ()

4.b NO () (Pase a la sección VI)

5. Describa las acciones que se llevan a cabo desde la universidad con estas entidades.

VI. MARCO REGULADOR DEL GÉNERO UNIVERSITARIO

1. ¿Tiene su institución regulaciones para promover la igualdad de género?

1.a Políticas ()

1.b Regulaciones ()

1.c Planes Estratégicos ()

1.d Reglamento ()

1.e Otro: () Describe: 1.f No tiene () (Pase a la pregunta 3)			
2. Haga la lista de los instrumentos.			
2.a Nombre	2.b Tipo (Política, reglamento, etc.)	2.c Año de creación	2.d Referencia (correo electrónico o adjunto)
3. ¿Existe una unidad administrativa de género dentro de tu universidad? 3.a SÍ () 3.b NO () (Pase a la preg. 6)			
4. ¿Cual es su nombre?			
5. ¿Cuándo fue la fecha de creación?			
6. ¿Existe la igualdad de género como eje o política transversal en algunas de las siguientes áreas de la universidad? 6.a SÍ () 6.b. NO ()			
7. ¿Tiene la institución alguna política o regulación para el uso de lenguaje inclusivo (consulte la definición en el glosario) en las comunicaciones de la universidad? 7.a SÍ () 7.b NO () (Pase a la sección VI)			
8 Lista:			
8.a Nombre	8.b Tipo	8.c Referencia (o Documento adjunto)	

VII. OFICINA DE IGUALDAD DE GÉNERO — (en caso de que la Universidad no tenga una oficina de género, pase a la sección IX)

<p>1. La oficina tiene: (en caso de una respuesta afirmativa, adjunte información; puede seleccionar varias opciones)</p> <p>1.a Misión ()</p> <p>1.b Visión ()</p> <p>1.c Objetivos ()</p> <p>1.d Funciones Definidas ()</p> <p>1.e No ()</p>					
<p>2. La oficina tiene un plan operativo o de desarrollo.</p> <p>2.a cinco años ()</p> <p>2.b Anual ()</p> <p>2.c Otro () Especifique:</p>					
<p>3. El plan de oficinas está incluido en la planificación universitaria.</p> <p>3.a SÍ () (Adjuntar)</p> <p>3.b NO ()</p>					
<p>4. ¿Cuántas personas trabajan en la oficina?</p>					
<p>5. ¿Cuáles son las características del personal que trabaja en la Oficina de Género?</p>					
5.a Sexo	5.b Condiciones de trabajo (arreglos o citas temporales)	5.c Título académico	5.d Profesión	5.e Años trabajados	5.f Área a cargo
<p>6. El presupuesto que tiene la oficina es (puede marcar varias opciones)</p> <p>6.a De la universidad ()</p> <p>6.b Financiamiento externo ()</p> <p>6.c Ambos ()</p> <p>6.d Otro: ()</p> <p>Especificar</p>					

7. ¿Qué proyectos o programas está investigando actualmente la oficina o cuáles son los más significativos de los últimos cinco años?				
7.a Área	7.b Descripción del Proyecto o Programa		7.c Presupuesto Universitario (importe en euros)	
8. Indique las acciones que la oficina ha llevado a cabo en el área de enseñanza (puede seleccionar varias opciones)				
8.a Asesoría para la acreditación de mayores ()				
8.b Modificaciones curriculares (incluye perspectiva de género) ()				
8.c Incluir en los cursos de plan de estudio sobre asuntos de igualdad de género ()				
8.d Formación y sensibilización del profesorado ()				
8.e.Otros: Especifique: ()				
8.f Ninguno ()				
9. ¿Qué proyectos ha realizado la oficina en extensión o acción social (indicar los más significativos en los últimos cinco años)?				
9.a Área	9.b Descripción del programa	9.c Población objetivo	9.d Presupuesto Universitario (importe en Euros)	9.e Fondos externos (importe en euros)
10. Las siguientes situaciones se manejan internamente en la oficina de género:				
10.a violencia intrafamiliar ()				
10.b Acoso sexual ()				
10.c Acoso laboral ()				
10.d Violencia de pareja ()				
10.e Violencia por orientación sexual ()				
10.f Implicaciones del embarazo ()				
10.g Aborto ()				
10.h Otro () Especificar:				
11. Algunas de las situaciones indicadas anteriormente tienen:				

<p>11.a Regulaciones Indicar la situación: _____</p> <p>11.b Protocolo de asistencia Indique la situación: _____</p> <p>11.c Comisión Institucional o Universitaria Indique la situación: _____</p>
<p>12. La oficina de género participa en comisiones dentro de la universidad.</p> <p>12.a SÍ ()</p> <p>12.b NO () (Pase a la pregunta 14)</p>
<p>13. Indique aquellos en los que ha participado durante los últimos cinco años.</p>
<p>14. La oficina de género participa en comisiones interinstitucionales.</p> <p>14.a SÍ ()</p> <p>14.b NO () (Pase a la pregunta 16)</p>
<p>15. Indique aquellos en los que ha participado durante los últimos cinco años.</p>
<p>16. La oficina de género tiene un Centro de Documentación.</p> <p>16.a SÍ ()</p> <p>16.b NO ()</p>
<p>17. La oficina de género tiene estadísticas sobre</p> <p>17.a Reclamaciones ()</p> <p>17.b Consultorías temáticas ()</p> <p>17.c Atención de casos ()</p> <p>17.d No ()</p>
<p>18. Se tipifican en áreas tales como:</p> <p>18.a Acoso sexual ()</p> <p>18.b Acoso laboral ()</p> <p>18.c Violencia familiar ()</p> <p>18.d Violencia de la pareja ()</p>

18.e Violencia entre pares () 18.f Embarazo () 18.g Orientación Sexual () 18.h No ()
19 La oficina de género tiene estadísticas sobre: 19.a Composición estudiantil por año y sexo () 19.b Personal por año y sexo () 19.c Composición de los cargos decisorios (por sexo) () 19.d Datos de graduación por sexo () 19.e Otros () Especificar: 19.f No ()
20. Listar las publicaciones emitidas por la oficina de género durante los últimos 5 años.

VIII. OFICINA DE GÉNERO

1. ¿Cuáles son las principales fortalezas de la unidad de género?
2. ¿Cuáles son las principales oportunidades que tiene la unidad de género?
3. ¿Cuáles son las principales debilidades que tiene la unidad de género?

IX. CENTROS O INSTITUTOS ESPECIALIZADOS EN MUJERES O ESTUDIOS DE GÉNERO.

1. Nombre de la entidad universitaria a la que está afiliada:
2. Nombre del instituto o centro especializado.
3. Dirección web
4. Describa las principales áreas de acción del instituto o centro.
5. Año de creación.
6. Tiene *: (puede seleccionar más de una opción) 6.a Perfil () 6.b Misión () 6.c Visión () 6.d Objetivos ()

6.e Funciones Definidas ()			
6.f Ninguna de las anteriores ()			
* En los casos afirmativos adjuntar información.			
7. El instituto o centro tiene un plan:			
7.a cinco años ()			
7.b Anual ()			
7.c. Otros ()			
8. Descripción de los maestros que trabajan para el instituto o centro (división por sexo)			
8.a Número de perso- nas	8.b Tipo de posición (nombramiento perma- nente o temporal)	8.c Profesión	8.d Título académico
9. Indique las acciones que el instituto o centro ha llevado a cabo en el campo de la enseñanza (puede seleccionar varias opciones)			
9.a Asesoría para la acreditación de mayores ().			
9.b Modificaciones curriculares (incluye perspectiva de género) ()			
9.c Incluir en el plan de estudios curricular cursos sobre cuestiones de igualdad de género ()			
9.d Formación y sensibilización del profesorado ().			
9.e Especialidades académicas en materia de igualdad de género ()			
9.f Otro: () Especificar:			
9.g Ninguna()			
10. ¿Qué proyectos o programas de investigación tiene actualmente el instituto o centro?. indicar aquellos que tienen o han sido más significativos en los últimos cinco años.			
10.a Área	10.b Descripción (Proyecto o Pro- grama)	10.c Presupuesto Uni- versitario (importe en euros)	

11. ¿Qué proyectos ha realizado el instituto o centro en extensión o acción social? (Indique los más significativos en los últimos cinco años)				
11.a Área	11.b Descripción (Proyecto o Programa)	11.c Población objetivo	11.d Presupuesto Universitario (importe en Euros)	11.e Fondos externos (importe en euros)
12. Lista de las publicaciones académicas realizadas por el instituto o centro durante los últimos cinco años.				
12.a Título			12.b Área	12.c Año
13. El instituto o centro cuenta con un sistema de indicadores u observatorio de género.				
13.a SÍ ()				
13.b NO ()				
14. Enumerar los indicadores utilizados por el sistema u observatorio.				

X. PROGRAMAS ACADÉMICOS DE GÉNERO (esta tabla debe completarse por cada programa académico que existe en la universidad)

1. Nombre de la Facultad, Escuela, Unidad, Centro o Instituto al que está afiliado el programa académico:
2. Nombre del programa académico (incluya el plan de estudios del programa principal, programa de posgrado, programa de especialidades)
3. Nombre del curso o cursos con contenidos de género.
4. Año a partir del cual se inició el programa académico o los cursos de género.
5. Tiene *: (puede seleccionar más de una opción)
5.a Perfil ()
5.b Misión ()

5.c Visión () 5.d Objetivos () 5.e Funciones Definidas () 5.f Ninguno de los anteriores () * En caso afirmativo adjuntar información de cada programa académico.			
6. El programa académico tiene un plan: 6.a cinco años () 6.b Anual () 6.c Otro () especificar			
7. Descripción de los profesores que trabajan para el programa académico (ordenados por sexo)			
7.a Número de personas	7.b Tipo de cargo (nombramiento permanente o temporal)	7.c Profesión	7.d Título Académico
8. El presupuesto del programa académico es (puede marcar varias opciones) 8.a universidad () 8.b Financiamiento Externo () 8.c Ambos () 8.d Otro: () Especificar:			
9. ¿Tiene estadísticas de inscripción del programa académico (de los últimos tres años según el sexo)? 9.a SI () Adjuntar información NO () (ve a la sección XI)			
	Mujeres	Hombres	
2009			
2010			
2011			

XI. COMISIÓN DE GÉNERO O PROGRAMA UNIVERSITARIO (cuando es la única opción dentro de la universidad; en caso de que no haya uno pase a la sección XII). (Puede haber varios programas, esta información deberá recopilarse por cada uno de los programas).

1. Nombre de la Comisión o Programa (si lo tiene):				
2. Describa las personas que conforman la Comisión o el Programa según: (ordenados por sexo)				
2.a Número de personas	2.b Título Académico	2.c Entidad que representa o donde trabaja.	2.d Profesión	2.e Capacitación de género
3. Entidad institucional que lo creó (cuando aplica)				
4. Entidad ante la cual es responsable o a la que está afiliada (cuando corresponda)				
5. Tiene: (adjunte la información de las opciones que marque)				
5.a Regulaciones ()				
5.b Deberes ()				
5.c Plan de acción ()				
5.d Presupuesto: () (importe anual en euros)				
6. Acciones realizadas desde su creación:				
7. Describa las entidades dentro de la universidad con las que coordina.				
8. Entidades ajenas a la universidad con las que coordina.				

XII. OBJETIVOS PARA LAS UNIVERSIDADES PARA LOS PRÓXIMOS 3 AÑOS

1. ¿Cuáles son los objetivos de la oficina de género para los próximos 3 años que se han decidido con la universidad? (En aquellos casos en los que no hay una oficina, cuáles serían los principales objetivos de la universidad para promover la igualdad de género)			
2. Basado en los objetivos para los próximos 3 años, que son los principales requisitos o necesidades			
2.a Objetivo	2.b Personal	2.c Formación	2.d Operación Recursos
3. Enumere las principales necesidades de capacitación identificadas para la oficina o la universidad que podrían apoyar el Proyecto de Igualdad:			

XIII. Información de la Universidad

A continuación encontrará una serie de tablas, que son una guía para recopilar la información disponible en la Universidad sobre cuestiones de género. Además, las clasificaciones disponibles pueden ser diferentes, por lo que le solicitamos que ajuste la información de acuerdo con los datos existentes en su institución durante los últimos cinco años.

a. Composición del estudiante

Datos de los alumnos matriculados en la institución.

Nivel de entrenamiento	Mujeres					Hombres				
	2008	2009	2010	2011	2012	2008	2009	2010	2011	2012
Licenciatura										
Graduados										

Estudiantes graduados matriculados de acuerdo con las principales carreras y sexo durante los últimos 5 años

Estudiantes de posgrado

Haz una lista de las mayores de acuerdo a tu	Mujeres					Hombres				
	2008	2009	2010	2011	2012	2008	2009	2010	2011	2012
Licenciatura										
Graduados										
Otro										

b. Composición del personal

Número de empleados de la institución.

Personal	Mujeres					Hombres				
	2008	2009	2010	2011	2012	2008	2009	2010	2011	2012
Personal administrativo										
Personal docente										
Investigación										
Otro										

Número de funcionarios en puestos de decisión

Personal	Mujeres					Hombres				
	2008	2009	2010	2011	2012	2008	2009	2010	2011	2012
Rector										
Vice-Rector										
Consejos universitarios										
Decanos										
Directores de colegios										

Grado académico del profesorado.

Nivel de entrenamiento	Mujeres					Hombres				
	2008	2009	2010	2011	2012	2008	2009	2010	2011	2012
Licenciatura										
Posgrado										

Le agradecemos su participación y apoyo durante este proceso de recopilación de información para el estudio comparativo.

3.7.2. Guía de reflexión sobre la creación de una unidad orgánica

INSTRUMENTO (UNIDAD DE GÉNERO)

Antecedentes

1. ¿Cómo fue el proceso de creación de la unidad?
2. ¿Quiénes lo impulsaron?
3. ¿Cuáles son los aliados externos con los que cuenta la instancia?
4. ¿A dónde está inscrito la instancia en cuestión?
5. ¿Cuáles son las áreas en las que puede influir?
6. ¿Cuáles son las temáticas que aborda?

Estrategia

Acciones

7. ¿Ha realizado avances en la normativa de la IES para la modernización de la Unidad de Equidad y Diversidad?
8. ¿Ha realizado avances en la normativa de la IES para la reducción de las brechas del género?
9. ¿Cuáles fueron/serán los pasos a seguir para la elaboración de una estrategia de creación de la Unidad de Equidad y Diversidad?
10. ¿Existe algún mecanismo de difusión para las labores realizadas dentro del marco del proyecto Equality y la participación de la Unidad de Equidad y Diversidad?
11. ¿Se han mejorado los recursos humanos (número y conocimiento técnico) y financieros desde la participación en el proyecto Equality?
12. ¿Cuántos procesos de capacitación han recibido e impartido como parte del proyecto Equality?
13. ¿Han mejorado las capacidades organizativas de la instancia de la Unidad de Equidad y Diversidad?

14. ¿Cuáles creen que serían las tareas pendientes con relación al proyecto Equality?
15. ¿Brindar cursos sobre temáticas relacionadas con el género significó una oportunidad para la promoción de la igualdad? ¿De qué manera? Si fue un obstáculo, explicar ¿Por qué?
16. ¿Han logrado incidir en la impartición de cursos? ¿Cómo lo hicieron?
17. ¿Trabajar en acción social sobre temáticas relacionadas con el género significó una oportunidad para la promoción de la igualdad de género? ¿De qué manera? Si fue un obstáculo, explicar ¿Por qué?
18. ¿Han logrado incidir en hacer acción social con enfoque de género? ¿Cómo lo hicieron?
19. ¿Realizar investigación sobre temáticas relacionadas con el género significó una oportunidad para la promoción de la igualdad de género? ¿De qué manera? Si fue un obstáculo, explicar ¿Por qué?
20. ¿Han logrado incidir en la investigación con enfoque de género? ¿Cómo lo hicieron?
21. ¿Trabajar por un currículum más inclusivo es una oportunidad o un obstáculo? ¿Han logrado incidir en este ámbito? ¿Cómo lo hicieron?

Alianzas

22. ¿Cuáles alianzas se realizaron para apoyar la elaboración de normativa que permita la modernización de la Unidad de Equidad y Diversidad? (Detallar el tipo de alianza (internas y externas), académica, personas, escuelas, vicerrectorías, ONG)
23. ¿Cómo fue el proceso para lograr las alianzas (internas y externas)? ¿Qué les gustó del proyecto?
24. ¿Qué es lo que esperan las alianzas de colaborar en el proyecto Equality?
25. ¿Qué nivel de apoyo ha traído a la Unidad de Equidad y Diversidad el contar con las alianzas con las que cuenta?
26. ¿Cuál ha sido el rol de las alianzas para favorecer la elaboración de una estrategia para la modernización de la Unidad de Equidad y Diversidad?
27. ¿Cuántos procesos de capacitación han brindado a las alianzas como parte del proyecto Equality?
28. ¿Qué relación existe entre la Unidad de Equidad y Diversidad y los programas de capacitación de la IES?
29. ¿Cuál es el rol que han tenido las alianzas para lograr conseguir brindar cursos, trabajar en acción, investigación o en la currícula con enfoque de género?
30. ¿Qué esperan las alianzas del proyecto Equality?

Principios orientadores

Lecciones aprendidas

31. ¿Cuáles fueron las decisiones positivas para la elaboración de normativa que permita la modernización de la Unidad de Equidad y Diversidad?
32. ¿Qué es lo positivo de contar o no con normativa para la promoción de la igualdad de género?
33. ¿Cuáles fueron las decisiones positivas para elegir las alianzas con las que se cuenta?
34. ¿Ha tenido que cambiar las acciones planteadas inicialmente para hacer una estrategia para la modernización de la Unidad de Equidad y Diversidad?
35. ¿Cuáles consejos brindaría para la modernización de una Unidad de Equidad y Diversidad?
36. ¿Cuáles recomendación brindaría para la creación de una Unidad de Equidad y Diversidad?
37. ¿Cuál es el uso que se le ha dado a los indicadores de género y brechas de género?
38. ¿Cuáles han sido los beneficios de contar o no con universidades no socias?

Limitaciones

39. ¿Cuáles fueron los obstáculos para la elaboración de normativa que permita la modernización de la Unidad de Equidad y Diversidad?
40. ¿Qué es lo negativo de no contar con normativa para la promoción de la igualdad de género?
41. ¿Cuáles son las dificultades que han identificado para encontrar alianzas dentro de la universidad?
42. ¿Cuáles son las dificultades que han identificado para encontrar alianzas externas?
43. ¿Qué aspectos han sido obstáculos para la elaboración de una estrategia para la modernización de la Unidad de Equidad y Diversidad?
44. ¿Qué acciones no recomendaría hacer para la modernización de una Unidad de Equidad y Diversidad?
45. ¿Existe algún costo político por la existencia de indicadores de género?
46. ¿Cuáles son los mayores riesgos/amenazas que tiene la instancia de género?
47. ¿Cuáles han sido los nudos encontrados a la hora de buscar universidades socias? ¿Y lo positivo de encontrarlas?

Logros del proyecto Equality

48. ¿Ha existido algún cambio a nivel universitario sobre la promoción de la igualdad de género? En caso de que la respuesta sea negativa pase a la pregunta 55

49. ¿Cuáles son los cambios que se han producido a nivel universitario?
50. ¿Cuáles son los logros que ha alcanzado con el apoyo del proyecto Equality?
51. ¿Qué aspectos han sido esenciales para el mejoramiento técnico de las personas responsables de la instancia de género?
52. Ahora que participan del proyecto Equality han ampliado los espacios de incidencia de la Unidad de Equidad y Diversidad ¿Cuáles espacios (docencia, investigación, acción social)?
53. ¿Qué aspectos de discriminación por género, descalificación o tropiezos enfrentaron en la búsqueda de alianzas para el proyecto Equality?
54. ¿Qué aspectos del proyecto Equality, les gusta, satisfacen a las alianzas que consiguieron?
55. ¿Se han fomentado los liderazgos femeninos o la participación en la toma de decisión?
56. ¿Qué espera de la modernización de la instancia de Género a raíz del proyecto de EQUALITY?
57. ¿Qué concepción de género diría que tiene la instancia de género?

3.7.3. Guía para la creación o mejoramiento de instancias que promueven la igualdad de género en las IES miembros del Proyecto EQUALITY



Patricia Rojo y Sabrina Benedetto

CONSIDERACIONES INICIALES

El presente trabajo es una guía que responde al objetivo planteado en la Actividad 2.1 del proyecto: Modernizar y mejorar las capacidades organizativas y de gestión de las instituciones de educación superior asociadas.

La institucionalización del enfoque de género en las IES presupone una jerarquización de la temática al mismo tiempo que posibilita la diagramación de políticas y acciones de equidad bajo una temática de género en vistas de la democratización de las relaciones humanas y de las estructuras que sostienen el quehacer educativo a nivel superior.

Esta reseña sobre modalidades de trabajo, no pretende ser una propuesta acabada sino más bien un instrumento base que se perfeccionará a través del trabajo conjunto realizado a lo largo del desarrollo del Proyecto que nos convoca. Cada IES deberá atender sus especificidades a la hora de crear o perfeccionar una instancia encargada de coordinar sus acciones.

A la hora de planificar y concretar la institucionalización de una instancia orientada a disminuir la discriminación por razones de género hacia el interior de las IES se deberá tener en cuenta la propia realidad y el grado de desarrollo de la temática a nivel regional y nacional. En otras palabras, para definir el grado de institucionalización y la modalidad de la instancia de género hacia el interior de las IES, se deberá contar con un diagnóstico realizado en función de:

- La situación de género dentro de la universidad, indicadores que evidencien brechas y sesgos en las diferentes áreas (sacaríamos el tema de los indicadores, ya que si usamos la Matriz Foda como primer diagnóstico, ellos no se evidencian directamente en la misma y además puede haber indicadores positivos, esto es que ya haya acciones que se implementaron para disminuir las brechas o sesgos que tienen origen en las cuestiones de género)
- La voluntad política de las máximas autoridades de la IES
- La receptividad de las políticas de género a nivel contextual y hacia el interior de la institución
- Las capacidades y limitaciones de los agentes de cambio³
- Las alianzas políticas internas y externas con que cuentan los agentes de cambio.
- La cultura organizacional en términos político — administrativo.
- Las capacidades financieras y de los recursos humanos.
- La comunicación interna y externa

Para posicionar el género como política, eje transversal o parte de un plan estratégico, quizá el desafío más grande sea de carácter el político. Una vez salvado dicho desafío y logrado cierto grado de legitimidad, el tema presupuestario tomará especial relevancia y demandará esfuerzos en el plano interno y externo para su viabilización.

A través del trabajo político e interburocrático se podrá gestar un mayor apoyo presupuestario. Teniendo en cuenta esto, se deberá asumir que serán muchos los casos en los cuales la creación de la instancia desde la cual se trabaje en pos de la igualdad de género no siempre cubrirá las expectativas en materia presupuestaria. La creación de una instancia es una oportunidad para buscar fuentes alternativas que permitan la sostenibilidad. La búsqueda de nuevas fuentes de recursos será posible cuando las propias acciones alcancen un alto grado de visibilidad.

(3) Se entiende por agente de cambio aquellas personas que asumen el liderazgo de un proceso de cambio organizacional o grupal

En el caso de las IES que ya tienen institucionalizada una instancia, el mejoramiento de sus condiciones presupuestarias también demandará un trabajo político — interburocrático. El mismo debe estar sustentado en acciones que permitan aumentar la visibilidad del trabajo con enfoque de género que se viene sosteniendo. En este sentido, deberán estar enfocadas las acciones que se ejecuten en pos de modernizar y mejorar las capacidades organizativas y de gestión sin por ello, olvidar que la efectividad de las propuestas concretadas será otra forma de legitimar las líneas de acción emprendidas.

El plan de género y la instancia institucional desde la cual se promueve la integración de la visión de género son dos instrumentos centrales a la hora de impulsar una estrategia institucional con visión de género hacia el interior de la IES. Ambos se retroalimentan pero no necesariamente deben ser simultáneos en su aparición. Si el plan fuera preexistente a la instancia de género, ésta deberá crearse conforme a los lineamientos definidos en el mismo. De ser la instancia previa al plan de género, ella deberá contar entre sus funciones el diseño e implementación del plan.

INSTANCIAS PARA LA PROMOCIÓN DE LA IGUALDAD DE GÉNERO

Las modalidades que se reseñan a continuación no son excluyentes entre sí, ya que dentro de cada IES se puede contemplar la creación de diferentes instancias bajo una concepción de trabajo integrado. Por lo tanto, alguna de ellas, podrán ser contempladas ya sea para dar marco inicial a las acciones definidas en pos del alcance de la igualdad de género o bien para modernizar o mejorar la gestión de las acciones ya emprendidas.

En este sentido, se realiza una aproximación para la definición de las siguientes instancias: Unidad / Oficina, Observatorio, Comisión, Centro / Instituto y Programa.

OFICINA

La oficina se define como un espacio destinado a impulsar y acompañar un proceso de incorporación del mainstreaming de género en los programas, planes y proyectos y fomentar la aplicación del principio de igualdad de oportunidades en una organización. Sirve como modelo y punto de asesoramiento a otras entidades tanto públicas como privadas. Por su alcance, en este trabajo, se lo considera como el grado máximo de institucionalización que puede alcanzar la cuestión de género en el marco de una IES.

Cada institución definirá el nombre, ubicación y rol que deberá tener la oficina. Su labor deberá estar orientada a través de una planificación estratégica (entendida como un proceso de desarrollo e implementación de políticas para alcanzar propósitos y

objetivos). Dicha planificación deberá contar con un diagnóstico, que permitirá definir la misión, visión, los objetivos de largo, mediano y corto plazo y las funciones que asumirá dentro de la IES.

Estas funciones dependen de varios aspectos: el marco que lo legitima (política o plan de género), la ubicación y grado de autonomía dentro de la Universidad, presupuesto asignado y las políticas de formulación que son determinadas anualmente, alianzas interdepartamentales, nivel administrativo o académico que asume, grado de responsabilidad con el género (concentra toda la función o la comparte con otras instancias), entre otras. Por esta razón, es difícil establecer un listado de funciones, porque ello dependerá de los aspectos antes señalados.

Para garantizar su eficacia se deberá prestar debida atención a la conformación del grupo de personas que trabajen en la oficina tratando de dar cumplimiento a las políticas de género. Al mismo tiempo, deberá considerarse el nivel de compromiso, capacitación, experiencia, nivel de involucramiento y el grado de sensibilidad, interés o resistencia frente a las cuestiones de género.

En relación a los recursos financieros, los mismos pueden provenir tanto de fuentes internas como externas. Las fuentes internas en principio, deberán garantizar presupuestariamente el sostenimiento del personal permanente y el funcionamiento administrativo. De las fuentes externas se podrán obtener recursos adicionales que permitan sostener las acciones desarrolladas a los efectos de mejorar o alcanzar la equidad de género. Las fuentes de financiamiento externas podrán ser donaciones, participación en proyectos con financiamiento propio, servicios a terceros, y cualquier otro fondo proveniente de diversos canales de la cooperación internacional, etc.

OBSERVATORIO

El Observatorio puede ser concebido en sentido restringido o sentido ampliado. En este orden, a la hora de su creación, se tendrán dos posibles formatos en virtud de las funciones que se le definan:

- a) Observatorio como espacio técnico, interdisciplinario de carácter permanente y actualizado que integra información, formula análisis y proyecciones sobre la problemática de género y alimenta en forma periódica información y estadísticas que son de consulta abierta tanto para entidades públicas como privadas, y
- b) Observatorio como un espacio de investigación, información, colaboración y comunicación con el objetivo de dar un abordaje integral a las cuestiones de género a partir de acciones que generan conocimiento e información actualizada y sistematizada, elaboración de estadísticas globales y específicas, cons-

trucción de indicadores, de capacitación continua, de cooperación académica y de difusión, divulgación y promoción como formas de impulsar la generación de buenas prácticas desde una perspectiva de equidad de género, dentro y fuera de las IES.

Una cuestión clave a la hora de la constitución de un espacio bajo la modalidad de observatorio es la definición del objeto a observar. En el caso que nos ocupa se estima pertinente que sean cuatro las fuentes de objetos a observar:

- a) Políticas, procesos, proyectos y planes impulsados por los entes públicos
- b) Procesos, proyectos o actividades dirigidas y realizadas por entes privados
- c) Las brechas de género existentes en la IES.
- d) Problemáticas relacionadas a la salud, acceso a los puestos de trabajo, condiciones de trabajo, etc.

Para la conformación de un Observatorio se deberán considerar especial atención a los siguientes aspectos:

- Sensibilización e información
- Definición de los actores sociales o institucionales que conformaran el observatorio
- Determinación del formato de coordinación y designación de quien o quienes asuman dicha responsabilidad
- Reglamentación de los procedimientos, mecanismos y determinación de las herramientas para la realización de las acciones y,
- Presentación pública del Observatorio

La opción de creación de un observatorio en sentido restringido parecería la estrategia más adecuada a seguir por parte de aquellas IES que presenten debilidades vinculadas a:

- la voluntad política a la hora de institucionalizar un espacio sobre género,
- la existencia de una baja receptividad de las políticas de género,
- la inexistencia de alianzas internas y externas que apoyen la tarea de los agentes de cambio y,
- una cultura organizacional poco flexible.

COMISIÓN

Se entiende por Comisión un grupo de personas idóneas en género (compuesta por tres o cinco miembros) en las cuales se delega la tarea de abordar, evaluar y proponer decisiones sobre la cuestión de género hacia el interior de la institución.

La creación de una Comisión presupone la aparición de una instancia con cierto grado de flexibilidad, que pueda funcionar con bajo presupuesto y que esté a cargo de personas involucradas en la temática, ya sea por su especialización o por su formación empírica. Este espacio es pensado como una instancia de fomento de la equidad de género hacia el interior de las IES, al mismo tiempo que un catalizador de demandas surgidas de los propios integrantes de la comunidad académica.

En consecuencia, sus funciones deberían estar orientadas a:

- favorecer la implementación de estrategias y acciones orientadas a la igualdad de género hacia el interior de la institución,
- gestión de procesos de capacitación,
- proponer y evaluar proyectos de investigación,
- recomendar acciones tendientes a la igualdad de género y,
- intervenir en la evaluación de primera instancia de los conflictos de género surgidos en el marco de la institución.

Las personas integrantes de una Comisión sobre Género deben ser elegidas por sus capacidades, sus conocimientos y pericia en la materia. Deben ser designadas por la máxima autoridad de la institución a propuesta de los miembros de la comunidad académica que están involucrados en la problemática en sus respectivos claustros.

Si bien las Comisiones pueden ser transitorias o permanentes, en el caso que nos ocupa se considera que el carácter de permanente contribuirá a un mejor funcionamiento y un mayor grado de eficacia a la hora de la definición de estrategias de mediano y largo plazo.

Una particularidad de las Comisiones es que las mismas no demandan partidas presupuestarias fijas ya que los recursos financieros dependerán de las acciones que se desarrollen oportunamente. Su misión básica es hacer un seguimiento de la problemática de género a partir de los inputs que reciba de la comunidad académica y de las problemáticas detectadas hacia el interior de la institución.

INSTITUTO / CENTRO

Es una instancia institucional en la cual funcionan grupos de investigación. Posee una organización formal, con autonomía administrativa. Su objeto y actividad principal es la investigación sobre género pero también puede abocarse al impulso de la política de o plan de plan de género, la capacitación y entrenamiento de capital humano, difusión divulgación científica.

Estas instancias son una combinación entre una Oficina y un Programa, porque no solo impulsan la política o Plan de Género, sino también tienen inscritos proyectos de investigación y extensión, así también como la ejecución de opciones académicas.

Entre las funciones específicas de un Instituto / Centro, se pueden reseñar:

- Realizar investigación y acción sobre temáticas de género,
- Promover normativa institucional orientada a lograr la inequidades de género
- Desarrollar herramientas para el fortalecimiento de las mujeres frente a su inserción en el mundo laboral
- Identificar estrategias para reducir las brechas de género
- Fomentar la incorporación del tema de género en los curricula

PROGRAMA

Se define como un espacio de construcción colectiva a conformarse por docentes, investigadoras/es y extensionistas con trayectoria y trabajos en las cuestiones de género. Supone que las personas integrantes de esa instancia, si se conforma como parte del organigrama de la IES, provendrán de diferentes unidades académicas lo cual garantizará la constitución de un espacio interdisciplinario.

A la hora de conformar un Programa se debe poner especial atención la definición de sus alcances y la forma de coordinación o dirección bajo la cual funcionará. Para la definición de los alcances, se sugiere distinguir dos grandes líneas de acción que son pilares de la generación de conocimiento y que entre ellas producen un proceso de retroalimentación constante.

- a) Investigación — acción: es aquel que se aboca a la investigación de la temática al mismo tiempo que promueve diferentes acciones en búsqueda de la disminución de las brechas de género existentes hacia el interior de las IES.
- b) Formación y especialización académica, ofrece opciones académicas sobre género.

Para guiar el alcance de las acciones implementadas bajo esta modalidad se puede también establecer áreas de prioridad que guíen las acciones a desarrollar. Teniendo en cuenta que en el marco del proyecto que nos ocupa, uno de los objetivos es integrar la visión de género de forma transversal en las IES, se sugiere que las áreas de prioridad pueden ser:

- Fortalecimiento interno de los enfoques de género. En este marco el trabajo debe estar orientado hacia el fomento de las acciones que bajo una perspectiva

de género se desarrollen en el ámbito de la docencia, la investigación, la cultura y de las prácticas internas que tengan como objetivo la igualdad de género.

- Articulación de políticas. Desde una perspectiva ampliada, los Programas deberán desarrollar una agenda externa que le permita articular con otros actores de su entorno y de la comunidad donde se inserta, acciones de apoyo, asesoramiento y trabajo conjunto. Esto a su vez, podrá repercutir como una estrategia de fortalecimiento la instancia en cuestión.
- Gestión de programas académicos de capacitación, formación y especialización tanto a nivel interno como externo.

Los trabajos desarrollados y los resultados obtenidos en el marco de las diferentes líneas de acción conformarán un todo que contribuirá a la generación, divulgación de conocimiento y a las intervenciones que guiarán la búsqueda de la igualdad de género en el plano interno al mismo tiempo que podrán tener un impacto externo.

Aunque la cuestión presupuestaria nunca estará acaba, se debe tener en cuenta que bajo esta modalidad de programa, la adquisición de recursos puede ser menos compleja que en otras modalidades ya que se justifican desde la perspectiva académica, de formación y puede contar con recursos propios a partir de proyectos de investigación que puedan insertarse en líneas de financiamiento propias de la institución o externas.

CONSIDERACIONES FINALES

El recorrido por una serie de modalidades posibles bajo las cuales implementar a la hora de articular el trabajo de hacia el interior de las IES para achicar la desigualdades entre hombres y mujeres, nos obliga a pensar en las fortalezas y debilidades que estas últimas presentan para la integración de la visión de género.

La identificación de las fortalezas y debilidades será una tarea previa que deberán asumir los agentes de cambios que promuevan la integración de la visión de género hacia el interior de la IES. Una vez identificadas, se estará en condiciones de diagramar estrategias de acción acordes a los márgenes de maniobras. Estrategias de acción con objetivos modestos serán válidas cuando las debilidades excedan a las fortalezas que presenta cada IES para la integración de la visión de género. En este sentido, queremos destacar que cualquier acción por pequeña que sea debe ser considerada un logro que servirá para avanzar en la lucha por el fin de las desigualdades derivada de modelos patriarcales y verticalistas.

A modo de sugerencia, se anexa una propuesta de trabajo para definir la modalidad de instancia a promover.

Rosario, octubre 2012.

ANEXO

Para la constitución de una instancia se deberá comenzar con la definición de la misma, para eso se proponen dos momentos de análisis:

1) APLICACIÓN DE MATRIZ FODA PARA IDENTIFICACIÓN DE FORTALEZAS, DEBILIDADES, OPORTUNIDADES Y AMENAZAS. OBJETIVO: DEFINIR LA INSTANCIA A PROMOVER

INSTANCIA	DEBILIDAD	FORTALEZA	OPORTUNIDAD	AMENAZAS
OFICINA				
OBSERVATORIO				
COMISION				
INSTITUTO				
CENTRO				
PROGRAMA				
Otra				

2) DEFINICIÓN DE LOS ELEMENTOS QUE DEBEN SER PARTE DE UN PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE LA INSTANCIA A PROMOVER (la modalidad ya debe estar definida).

MODALIDAD DEFINIDA:

OBJETIVO DE LA MATRIZ: DEFINIR LAS COMPETENCIAS, ALCANCES Y ACCIONES DE LA INSTANCIA A CONSTITUIR.

MISIÓN	VISIÓN	OBJETIVOS DE LARGO PLAZO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÁREAS DE TRABAJO	FUNCIONES DE LA INSTANCIA

MISIÓN	VISIÓN	OBJETIVOS DE LARGO PLAZO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ÁREAS DE TRABAJO	FUNCIONES DE LA INSTANCIA

3.7.4. Buenas prácticas



<p>EQUALITY</p> <p>IDENTIFICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO</p>
--

Objetivo:

Identificar estrategias, acciones o metodologías aplicadas en el contexto universitario, que han tenido resultados positivos en la eliminación de las brechas de género y que tiene potencial para ser replicadas en otros contextos universitarios

ÁREA DONDE SE IDENTIFICA	NOMBRE DE LA BUENA PRÁCTICA	COBERTURA Y ACTIVIDADES		POBLACIÓN META
<p>Institucionalidad del tema de género:</p> <p>a. Desarrollo de proyectos de investigación que promuevan la igualdad de género</p>	<p>Cátedra de Estudios de la Mujer</p>	<p>1. DOCENCIA:</p> <p>1.1 Asignatura Estudios de la mujer</p>	<p>Catedra aprobada desde 1997</p>	<p>Estudiantes universitarios que cursan la asignatura. Promedio de 450 estudiantes por periodo académico en forma directa. En forma indirecta población de ciudad</p>

ÁREA DONDE SE IDENTIFICA	NOMBRE DE LA BUENA PRÁCTICA	COBERTURA Y ACTIVIDADES		POBLACIÓN META
b. Desarrollo de proyectos de extensión y/o acción social que promuevan la igualdad de género		2. INVESTIGACIÓN:		universitaria con quien se comparte campañas de sensibilización en temas de género. Municipios cercanos. Oficinas municipales de la mujer en 6 municipios.
		2.1 Diagnóstico de género de Municipios cercanos	2012-2014	
		2.2. Investigación cualitativa de casos de Oficinas Municipales de la Mujer*	2013	
		2.3. Investigación Comparativa sobre situación de género en instituciones de educación superior de América Latina. (Proyecto EQUALITY)	2012	
		3. VINCULACIÓN UNIVERSIDAD-SOCIEDAD		
		3.1 Fortalecimiento de capacidades a mujeres lidere y emprendedoras de los Municipios (Proyecto Fortalecimiento de Capacidades)	2012-2014	
Formación académica en temas como feminismo y género	Taller Mujer	Maestría de Trabajo Social con énfasis en gestión del desarrollo	Más de 30 años y en ejecución continua	Estudiantes de la Maestría de trabajo social con orientación en género y desarrollo
Estrategias para orientar la toma de decisiones: por ejemplo, instancias que elaboren indicadores para realizar rendición de cuentas	Observatorio de la Violencia de Género	Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS)	En ejecución desde 2010	Organizaciones de mujeres y feminista, gobierno central y local, personas naturales interesadas en estadísticas actua-

ÁREA DONDE SE IDENTIFICA	NOMBRE DE LA BUENA PRÁCTICA	COBERTURA Y ACTIVIDADES		POBLACIÓN META
anualmente, como han sido los Observatorios en igualdad de género.				lizadas sobre violencia de género
Programas contra la violencia hacia las mujeres: hostigamiento sexual, embrazo, maltratos, etc.	Política de Acoso Sexual	Comisionado Universitario. Unidad de Acoso Sexual	En ejecución desde el 2011.	Estudiantes, docentes, personal administrativo y de servicio, e instructores, entre otros de la Comunidad Universitaria

3.7.5. Análisis de género de la organización

Preguntas claves relativas al análisis de género de las organizaciones

Historia Institucional

- ¿Cómo fue creada la organización?
- ¿Quién la fundo?
- ¿Qué objetivos se buscaban con su fundación?
- ¿Cuáles intereses fueron primordialmente representados?
- ¿Cuáles son los grupos/clientes objetivos de la organización?
- ¿Encuentra que mujeres y hombres tienen intereses distintos al momento de plantear preguntas a expertos o delegar tareas?

Ideología, valores y estándares

- Describa los valores y estándares de la organización en palabras claves, por ejemplo: orientación al futuro, planeación de carrera, orientado a la familia, consciencia ecológica, etc.
- ¿Existe un equilibrio entre hombres y mujeres en la administración y en los niveles de tomas de decisión objetivo?
- ¿La organización está orientada de manera justa en los objetivos de alto desempeño?
- ¿Encuentra diferencias entre valores y estándares para hombres y mujeres en las distintas relaciones organizacionales?

Cultura organizacional

- ¿Qué es particularmente importante para usted en su cultura organización?

- ¿Se nota algo como cultura específica mente masculina o femenina?
- ¿Existen campos distintos de trabajo para hombres y mujeres?
- ¿Existe una diversidad cultural de personas en su organización?

Trabajo de tiempo completo y personal voluntarios

- ¿Qué tipos de jerarquía existe en su organización?
- ¿En qué niveles están representadas mujeres y hombres?
- ¿Cuántos trabajadores de tiempo completo y de voluntarios existen en los cuerpos ejecutivos?,
- ¿Cuántas mujeres y hombres están representados?
- ¿Cuál es la distribución de mujeres y hombres entre los empleados?
- ¿Cuántos niveles funcionales existen?, ¿Cuál es la respectiva distribución de hombres y mujeres?
- ¿Hay algún tipo de grupo no representado, por ejemplo minorías en cuestiones sociales o por origen?
- ¿Tiene la impresión de que la presencia de mujeres y hombres tiene algún efecto en particular?

Tiempo, ubicación, compatibilidad y otras tareas

- ¿Cuáles son las horas de trabajo de los miembros de los diferentes grupos de los diversos niveles?
- ¿Existen diferentes horas de trabajo y alguien que se afecte en particular?
- ¿Cuál es el grado de la intensidad de la cooperación que se espera de los voluntarios?
- ¿Existen diferentes expectativas para mujeres y hombres en relación al tiempo extra o trabajo voluntario?
- ¿Se espera que los empleados de tiempo completo se involucren en trabajo voluntario?
- ¿Existe mucha presión de trabajo?
- ¿Tiene que trabajar fuera del horario regular de trabajo?
- ¿El periodo de trabajo afecta en forma diferenciada a hombres y mujeres?

Estructura Administrativa

- ¿Cuántos niveles administrativos existen?
- ¿Existen redes formales e informales?
- ¿Cómo están integradas las mujeres y los hombres en estas redes? (en su diversidad cultural)
- ¿Qué funciones tiene la administración?
- ¿Cuáles es el porcentaje de hombres y mujeres en el personal?
- ¿Tienen poder de gestión y de toma de decisiones?

Sexualidad en las instituciones

- Heterosexualidad es el estándar en la sociedad. ¿Eso es el caso en su institución?
- ¿Existe una
- ¿Existen sanciones sociales por conductas que divergen de la norma?
- ¿Existen caso de acoso sexual en los contextos de trabajo?
- ¿El tema de la sexualidad y orientación sexual es una cuestión?

Evaluaciones de desempeño

- ¿Cuáles desempeños son especialmente recompensados?
- ¿Cuáles desempeños llevan a reconocimiento, cuales llevan a promoción?
- ¿Qué desempeños no son reconocidos?
- ¿Quién trabaja en cual tema centrales?
- ¿Son los tema centrales evaluados de manera distinta?
- ¿Son las mujeres evaluadas igualmente en relación a los mismos temas centrales?
- ¿Hay distinciones en las evaluaciones financieras y sociales?

Trabajo especializado

- ¿Cuáles son las prioridades de especialidad en la organización?
- ¿Qué prioridades faltan en ese contexto?
- ¿Ha encontrado cuestiones de género en su local de trabajo? En caso afirmativo, ¿qué tipo?
- ¿Se ha hecho un análisis diferenciado de los recursos a su disposición llevando en cuenta cuestiones de género?
- ¿Cómo las normas, valores, división del trabajo, enfoques, apreciación y conductas relacionadas al género se manifiestan en su campo de actividad?
- ¿Qué diferencias entre hombres y mujeres ha observado/analizado?
- ¿Cómo lleva a cabo las cuestiones de género en su campo de actividad?
- ¿Cómo las cuestiones de género son llevadas en cuenta cuando se planean los trabajos de expertos/especialistas?

3.7.6. Ficha de seguimiento del Plan de Igualdad de Género

FICHA DE SEGUIMIENTO		
Eje	<input type="text"/>	
Medida	<input type="text"/>	
Responsable político	<input type="text"/>	
Responsable ejecutor	<input type="text"/>	
Indicador/es	<input type="text"/>	
Actuaciones realizadas	Previsión según plan	Fecha de realización
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Recursos utilizados		
Económicos externos	<input type="text"/>	
Económicos internos	<input type="text"/>	
Técnicos externos	<input type="text"/>	
Técnicos internos	<input type="text"/>	
Dificultades encontradas	Sugerencias de mejora	
<input type="text"/>	<input type="text"/>	
El nivel de cumplimiento es:	Responsable del seguimiento	
<input type="radio"/> Nulo	<input type="text"/>	
<input type="radio"/> Parcial inferior al 50%		
<input type="radio"/> Parcial superior al 50%		
<input type="radio"/> Total		
	Ciudad	<input type="text"/>
		<input type="button" value="Enviar por correo electrónico"/>

3.7.7. Metodología APRA. Diagnóstico

A. Indicadores por dimensión - Fuente (Gairín et al, 2012, pp.146-151)

Tabla 1: Factores e indicadores de la dimensión familia

DIMENSIÓN 1 FAMILIA	Factor 1.1 Situación socioeconómica	Factor 1.2 Situación laboral	Factor 1.3 Situación educativa	Factor 1.4 Carga familiar del estudiante	Factor 1.5 Tipología familiar	Factor 1.6 Condiciones de la familia	Factor 1.7 Zona de residencia
Ingreso	Indicadores 1.1.1. Ocupación o desempleo de la madre/tutora. 1.1.2. Ocupación o desempleo del padre/tutor. 1.1.3. Ocupación o desempleo de ambos progenitores/tutores. 1.1.4. Bajos ingresos económicos	Indicadores 1.2.1. Historia laboral de la madre/tutora últimos 5 años. 1.2.2. Historia laboral del padre/tutor últimos 5 años. 1.2.3. Historia laboral propio.	Indicadores 1.3.1. Nivel educativo del padre/tutor. 1.3.2. Nivel educativo de la madre/tutora.	Indicadores 1.4.1. El estudiante tiene un conyuge que depende de él o ella. 1.4.2. El estudiante tiene hijos a su cargo. 1.4.3. El estudiante se ocupa de sus padres u otros parientes.	Indicadores 1.5.1. Familia mono parental. 1.5.2. Familia extensa a cargo de una sola persona. 1.5.3. Otras situaciones: centros de protección, acogida, centros penitenciarios.	Indicadores 1.6.1. Desarraigo. 1.6.2. Enfermedad, dependencia o discapacidad de un familiar. 1.6.3. Disfuncionalidad en las relaciones (violencia marital). 1.6.4. Minorías de grupos étnicos o lingüísticos. 1.6.5. Falta el apoyo de la familia. 1.6.6. Zona rural/zona urbana.	Indicadores 1.7.1. A menos de 30 km. de la universidad. 1.7.2. Entre 30 km y 50 km de la universidad. 1.7.3. Malas condiciones de las vías de comunicación a la universidad. 1.7.4. Deficiencias en el transporte público. 1.7.5. Zona rural/zona urbana. 1.7.6. Centropérfera.
	Indicadores 1.1.5. Ocupación o desempleo de la madre/tutora. 1.1.6. Ocupación o desempleo del padre/tutor. 1.1.7. Ocupación o desempleo de ambos progenitores/tutores. 1.1.8. Bajos ingresos económicos.	Indicadores 1.2.4. Desempleo sobrevivido de un familiar.		Indicadores 1.4.4. Cargas familiares sobrevivencias.		Indicadores 1.6.6. Muerte sobrevivida de un familiar. 1.6.7. Enfermedad sobrevivida de un familiar. 1.6.8. Disfuncionalidad sobrevivida en la familia (divorcio, separación).	Indicadores 1.7.7. Cambio de residencia. 1.7.8. Empoecamiento condiciones de las vías de comunicación o transporte público.
Egreso	Indicadores 1.1.9. Ocupación o desempleo de la madre/tutora. 1.1.10. Ocupación o desempleo del padre/tutor. 1.1.11. Ocupación o desempleo de ambos progenitores/tutores. 1.1.12. Bajos ingresos económicos.	Indicadores 1.2.5. Desempleo sobrevivido de un familiar.		Indicadores 1.4.5. Cargas familiares sobrevivencias.		Indicadores 1.6.9. Muerte sobrevivida de un familiar. 1.6.10. Enfermedad sobrevivida de un familiar. 1.6.11. Disfuncionalidad sobrevivida en la familia (divorcio, separación).	Indicadores 1.7.9. Cambio de residencia. 1.7.10. Empoecamiento condiciones de las vías de comunicación o transporte público.

Tabla 2: Factores e indicadores de la dimensión políticas públicas en educación

DIMENSIÓN 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN	Factor 2.1. Regulación de políticas compensatorias	Factor 2.2. Reserva de plazas para colectivos específicos	Factor 2.3. Reconocimiento de la autonomía universitaria	Factor 2.4. Legislación	Factor 2.5. Sistemas de financiación universitaria	Factor 2.6. Planes para el reconocimiento de la capacidad profesional
Ingreso	Indicadores 2.1.1. Existencia de políticas compensatorias (conceptos subvencionables). 2.1.2. Ayudas específicas para colectivos vulnerables. 2.1.3. Escasa divulgación en la convocatoria de las becas.	Indicadores 2.2.1. No existe reserva de plazas para colectivos vulnerables (enías, lengua, minorías, adultos mayores, discapacitados, etc.).	Indicadores 2.3.1. No existe políticas de descentralización universitarias que permitan atender a sus respectivos colectivos vulnerables. 2.3.2. Tipo de autonomía y grado.	Indicadores 2.4.1. Incoherencia con los acuerdos internacionales sobre políticas de acceso e inclusión. 2.4.2. La legislación vigente no favorece el acceso por parte de colectivos vulnerables.	Indicadores 2.5.1. Tasa de cobertura pública del coste. 2.5.2. Existencia de créditos y ayudas privadas.	Indicadores 2.6.1. Inexistencia de acción para el reconocimiento de la experiencia profesional.
Progreso	Indicadores 2.1.4. Supresión/ disminución de las becas y ayudas.			Indicadores 2.4.3. Supresión/ disminución o recorte de derechos adquiridos	Indicadores 2.5.3. Disminución de la tasa de cobertura pública del coste.	
Egreso	Indicadores 2.1.5. Supresión/ disminución de las becas y ayudas			Indicadores 2.4.4. Supresión/ disminución o recorte de derechos adquiridos.	Indicadores 2.5.4. Disminución de las tasas de cobertura pública del coste	

Tabla 3: Factores e indicadores de la dimensión personal

DIMENSIÓN 3 PERSONAL	Factor 3.1. Rendimiento académico	Factor 3.2. Perfil	Factor 3.3. Centro de procedencia	Factor 3.4. Condiciones laborales	Factor 3.5. Orientación a la carrera
Ingreso	Indicadores 3.1.1. Calificación promedio del nivel educativo anterior. 3.1.2. Historia educativa (abandono educativo previo, interrupción, fracaso escolar previo, resultados de la prueba de acceso).	Indicadores 3.2.1. Auto eficacia percibida. 3.2.2. Autocontrol. 3.2.3. Expectativas o metas personales. 3.2.4. Edad y género. 3.2.5. Estado civil. 3.2.6. Etnia. 3.2.7. Dificultades específicas de aprendizaje.	Indicadores 3.3.1. Tipos de Centro (público, privado o subvencionado). 3.3.2. Evaluaciones externas. Ranking, prestigio.	Indicadores 3.4.1. Situación laboral del estudiante. 3.4.2. Tipo de jornada laboral (tiempo y formalidad). 3.4.3. Ingreso económico por su jornada laboral. 3.4.4. Trabajo relacionado con su perfil de la carrera	Indicadores 3.5.1. Desinformación al postular. 3.5.2. Opción de la carrera.
	Indicadores 3.1.3. Resultados y evaluaciones. 3.1.4. Disminución en el rendimiento.	Indicadores 3.2.8. Auto eficacia percibida. 3.2.9. Autocontrol 3.2.10. Expectativas o metas personales. 3.2.11. Desmotivación. 3.2.12. Poca relación interpersonal (estudiantes, docentes y autoridades administrativas). 3.2.13. Poca aceptación o rechazo por el grupo clase. 3.2.14. Dificultad en la adaptación de un nivel a otro (horarios, exigencias educativas, tipo de profesor). 3.2.15. Experiencias negativas dentro de la institución. 3.2.16. Percepción de discriminación. 3.2.17. Trastornos psicológicos.		Indicadores 3.4.5. Cambio en la situación laboral. 3.4.6. Cambio en el tipo de jornada laboral (tiempo y formalidad). 3.4.7. Reducción en los ingresos económicos. 3.4.8. Dificultad alternancia estudios y trabajo.	Indicadores 3.5.3. Insatisfacción con la elección de los estudios.
Progreso					
Egreso		Indicadores 3.2.18. Percepción de la baja utilidad de los estudios. 3.2.19. Expectativas o metas personales bajas. 3.2.20. Obtención de bajos resultados académicos finales.		Indicadores 3.4.9. Dificultad en la promoción laboral. 3.4.10. Ausencia de relaciones sociales para la inserción laboral.	

Tabla 4: Factores e indicadores de la dimensión institución

DIMENSIÓN 4 INSTITUCIÓN	Factor 4.1. Instalaciones	Factor 4.2. Proyecto educativo	Factor 4.3. Transición	Factor 4.4. Financiación	Factor 4.5. Personal
Ingreso	Indicadores 4.1.1. Instalada en una zona de riesgo. 4.1.2. Sedes: centralizada o territorializada. 4.1.3. Rural / Urbana. 4.1.4. Barreras arquitectónicas y accesibilidad. 4.1.5. Residencia de estudiantes.	Indicadores 4.2.1. Modalidades: presencial, semipresencial, a distancia. 4.2.2. Flexibilidad: horarios. 4.2.3. Planes para necesidades educativas especiales. 4.2.4. Diseño del plan de estudios: carga crediticia, rigidez/optatividad, incompatibilidades.	Indicadores 4.3.1. Planes en los que participen los estudiantes de últimos cursos de enseñanza media, guiados por académicos. 4.3.2. Programas de tutorización y acompañamiento inicial. Tutorías. 4.3.3. Acciones propedéuticas. 4.3.4. Existen programas de captación de alumnado. 4.3.5. Programas especiales de atención a estudiante novel.	Indicadores 4.4.1. Recibe fondos públicos para colectivos vulnerables. 4.4.2. Destina fondos propios para colectivos vulnerables. 4.4.3. Ofrece becas (%) a colectivos vulnerables (cuáles). 4.4.4. Convenios para recibir estudiantes becados por organizaciones externas.	Indicadores 4.5.1. Capacitación, apoyo o asesoramiento al profesorado para el trabajo con colectivos vulnerables. 4.5.2. Valoración de experiencias previas con colectivos vulnerables en la selección. 4.5.3. Cantidad de alumnos por docentes. 4.5.4. Cantidad de alumnos por personal administrativo.
	Indicadores 4.1.6. Empeoramiento de los riesgos.	Indicadores 4.2.7. Cambio en la oferta de modalidades. 4.2.8. Cambios en horarios. 4.2.9. Cambio en el diseño del plan de estudios. 4.2.10. Empeoramiento de las estructuras y servicios.	Indicadores 4.3.6. Planes específicos para los colectivos vulnerables. 4.3.7. Programas de tutorías. 4.3.8. Existen programas con actividades de refuerzo y compensación.	Indicadores 4.4.5. Carencia de fondos públicos para colectivos vulnerables. 4.4.6. Carencia de fondos propios para colectivos vulnerables. 4.4.7. Carencia de becas (%) a colectivos vulnerables (cuáles).	Indicadores 4.5.5. Cantidad de alumnos por docente. 4.5.6. Cantidad de alumnos por personal administrativo.
Egreso	Indicadores 4.1.7. Zonas sin posibilidad de generar oportunidades sociales, laborales, etc.	Indicadores 4.2.11. Carencia de servicios de empleabilidad. 4.2.12. Programas universidad y empresa. 4.2.13. Coherencia plan de estudios y las demandas laborales.	Indicadores 4.3.9. Hay acciones para que el profesorado ayude y guíe en la inserción laboral.	Indicadores 4.4.8. Costo de los trámites de graduación.	Indicadores 4.5.7. Capacitación y asesoramiento del personal para la inserción del alumnado en el ámbito profesional.

B.. Ejemplo de lista de verificación

Lista de control para la identificación de colectivos vulnerables

Dimensión: Políticas públicas de educación.

Factor 1.1. Regulación de las políticas compensatorias
1.1.1. No existen políticas compensatorias (conceptos subvencionables).
1.1.2. No hay ayudas específicas para colectivos vulnerables
1.1.3. Escasa divulgación de la convocatoria de becas y ayudas
1.1.4. Supresión o disminución de becas y ayudas
Factor 1.2. Reserva de plazas para colectivos específicos
1.2.1. No existe reserva de plazas para colectivos vulnerables
Factor 1.3. Reconocimiento de la autonomía universitaria
1.3.1. No existen políticas de descentralización universitaria que atiendan a colectivos vulnerables
1.3.2. No hay autonomía
Factor 1.4. Legislación
1.4.1. La legislación vigente no favorece el acceso de colectivos vulnerables
1.4.2. Hay incoherencia con los acuerdos internacionales sobre políticas de acceso e inclusión
Factor 1.5. Sistema de financiación universitaria
1.5.1. Inexistencia de tasa de cobertura pública del costo de los estudios
1.5.2. Inexistencia de créditos y ayudas privadas.
Factor 1.6. Planes para el reconocimiento de la experiencia profesional
1.6.1. Inexistencia de acciones para el reconocimiento de la experiencia profesional

Fuente: Gairín et al (2015, p.32).

B. Ejemplo de cuestionario de verificación

Dimensión: Políticas públicas de educación.

ÁMBITOS	INDICADO-RES	NIVEL DE VULNERABILIDAD			
INGRESO					
Políticas inclu-sivas (Política y legislación específica: se permiten acciones con-textualizadas)	<ul style="list-style-type: none">o No existen políticas y legislación específica.o No se per-mite la res-puesta contex-tualizadao No conocen la experiencia profesionalo Poseen cohe-rencia con orientaciones y acuerdos internaciona-les	Se dan las cuatro opcio-nes presenta-das	Se dan tres de las opcio-nes presen-tadas	Se dan dos de las opcio-nes presen-tadas	Se da una de las opciones presenta-das
Acciones para la inclusión (Ayudas públi-cas y privadas, reserva de pla-zas y tasas públicas)	<ul style="list-style-type: none">o Escasas/ nulas ayudas específicas.o No se con-templa reserva de plazas para colectivos específicos.o Las tasas de obertura pública no son altas.o No existen o hay déficit de créditos y ayu-das privadas.	Se dan las cuatro opcio-nes presenta-das	Se dan tres de las opcio-nes presen-tadas	Se dan dos de las opcio-nes presen-tadas	Se da una de las opciones presenta-das

ÁMBITOS	INDICADO-RES	NIVEL DE VULNERABILIDAD			
PERMANENCIA					
Políticas inclu-sivas (Política y legislación específica: se permiten acciones con-textualizadas)	<div>o Se suprimen o disminuyen las políticas específicas y se disminuyen los derechos adquiridos.</div> <div>o Se disminu-yen las tasas de cobertura pública del coste de los estudios</div>	Se dan las dos opciones pre-sentadas casi en su totali-dad	Se dan las dos opcio-nes presen-tadas par-cialmente	Se dan una de las dos opciones presentadas casi en su totalidad	Se da una de las dos opciones presenta-das parcial-mente
EGRESO					
Prácticas y acciones para la inclusión	<div>o Se suprimen o disminuyen las políticas específicas y se disminuyen los derechos adquiridos.</div> <div>o Se disminu-yen las tasas de cobertura pública del coste de los estudios</div>	Se dan las dos opciones pre-sentadas casi en su totali-dad	Se dan las dos opcio-nes presen-tadas par-cialmente	Se dan una de las dos opciones presentadas casi en su totalidad	Se da una de las dos opciones presenta-das parcial-mente

Fuente: Gairín et al (2015, p.37).

4.

Diagnóstico de equidad en las funciones universitarias

Carla Ricaurte Quijano (Coord.)
E. Superior Politécnica, Ecuador

Ana Maria de Albuquerque Moreira
U. de Brasilia, Brasil

Gloria Granda
U. de Antioquía, Colombia

Miguel Jerónimo
I. Politécnico de Leiria, Portugal

Flor Isabel Jiménez Segura
U. de Costa Rica, Costa Rica

Márcia Lopes Reis
U. E. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Marisa del Carmen Montesano
U. Interamericana, Panamá

Luciano Román Medina
(U. Católica Ntra. Sra. de la Asunción, Paraguay)

María Inés Vázquez Clavera
I.U. Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay

«La equidad es un tema político, y las diferencias en los puntos de vista políticos influyen en los aspectos de equidad en los que nos interesamos. Por lo tanto, cualquier esfuerzo por medir la equidad no puede separarse de un marco normativo sobre legalidad y justicia». UNESCO (2018, p. 16)

El objetivo de este capítulo es, analizar los componentes que integrarían un diagnóstico de equidad en las diferentes funciones de la educación superior. Incluye conceptos básicos, estrategias diagnósticas, y sistemas de evaluación.

4.1. INTRODUCCIÓN: LA EQUIDAD COMO CULTURA

El concepto de equidad tiende a estar directamente ligado al derecho y a la práctica jurídica, pues representa determinada actitud en el regir de las relaciones entre las personas. Así, parece ser lo que diferenciaría el principio de justicia del concepto de 'igualdad' adoptado como uno de los principios de la Revolución Francesa (1789). Aunque sea así, la discusión bajo el tema se puede analizar desde la filosofía, que en Aristóteles puede ser resumida en los diálogos de Ética a Nicómaco (Libro V, 350 a.C.), donde el principio de la justicia y, por lo tanto, la equidad sería «...tratamiento igual a los iguales, desigual a los desiguales, en la medida de la desigualdad.»

Así, en la contemporaneidad, la comprensión del principio de equidad —entendida como un elemento de diferencia dentro del espacio de la ciudadanía, que es un espacio de igualdad— es acompañada en el ámbito de los derechos por el desarrollo de una tercera generación, la de los derechos difusos y colectivos, que se distinguen de los que integran la primera generación (los derechos civiles y políticos), así como la segunda generación (los derechos sociales y económicos). Tal distinción, a razón de su colectividad y de su aspecto difuso, termina por introducir principios de solidaridad, tolerancia y confianza. Son difusos porque su titularidad no es clara, pues engloban tanto intereses públicos como privados, y corresponden a las necesidades comunes a

conjuntos de individuos que sólo pueden ser satisfechas a partir de una óptica comunitaria (Escorel, 2001).

Sobre todo, parece ser más relevante la comprensión de la equidad como una expresión bastante utilizada cuando se trata de derechos sociales, en un sentido más genérico que específico. En el primero, termina por confundirse con el propio sentido de la justicia en la perspectiva del establecimiento de reglas justas para la vida en sociedad, lo que la aproxima al concepto y al sentido de igualdad, frecuentemente entendidos por Starfield (2001). En el segundo, para diferentes pensadores —de Aristóteles a Norberto Bobbio—, la equidad es una adaptación de la norma general a situaciones específicas, pues la aplicación de una norma genérica cuando es empleada literalmente, sin tener en cuenta las especificidades de las diferentes situaciones, podría producir injusticia. Así, esa concepción de equidad como juicio e intervención situacional, de acuerdo con cada caso, presupone la inexistencia de estructura, normas o sistemas de leyes o conocimientos perfectos (Campos, 2006). La equidad podría, entonces, ser una práctica indispensable para llegar al ideal de justicia y de ciudadanía plena, capaces de garantizar el goce de una situación de igual bienestar para todos los ciudadanos.

En la vida en sociedad, sobre todo en el modo capitalista, coexisten situaciones de abundancia y de miseria, lo que determina la existencia de desigualdades absolutas y relativas. Las primeras, ligadas a la significativa diferencia de renta entre personas o entre grupos sociales; las segundas desigualdades surgen cuando la renta se asocia a las demás condiciones de vida. El recorte más adecuado para el examen de las desigualdades sociales parece relacionarse con la identificación de situaciones que involucran algún grado de injusticia, ya que plantean determinados colectivos poblacionales en desventaja en cuanto a la posibilidad de ser y de acceder a la educación de calidad. Esta problemática refleja a menudo los niveles de segregación existentes, que se derivan, a su vez, de la forma de organización y del modo de producción de la sociedad, configurándose como inequidad. Sin embargo, en el marco de la formulación de políticas, el significado puramente semántico para el término, «desigualdad» no siempre corresponde a algo perjudicial. Así, el concepto de inequidad ganó forma, afirmándose como sinónimo de toda «desigualdad injusta», que debe ser permanentemente evitada o combatida (Almeida, 2002). En este aspecto, Whitehead es, posiblemente, la autora más citada en la literatura internacional que trata de las cuestiones conceptuales de equidad en distintos campos de la vida en sociedad. Para ella, las inequidades constituyen diferencias que, además de evitables, son también injustas (Whitehead, 1992).

Por su polisemia, la equidad tiene múltiples facetas, y lo mejor es verla como un concepto multidimensional que incluye aspectos relacionados al nivel de educación que se tiene y la posibilidad de acceso y permanencia. Incluye la justicia de las prácticas pedagógicas y, por consiguiente, debe prestarse atención a la ausencia de discriminaciones en las distintas actividades y funciones. Además, un buen compromiso con la equidad necesita, también, que las consideraciones sobre la educación se integren a

temas más amplios de justicia social y de equidad global, con especial atención sobre la versatilidad de los recursos y las diferencias de alcance y de impacto de los diferentes acuerdos sociales. En este sentido, Breilh (2010) al correlacionar equidad y clase social, distingue equidad/inequidad de igualdad/desigualdad al afirmar que la inequidad es la categoría que define las relaciones y contrastes de poder, existentes en una formación social y resulta, de la acumulación histórica de poder derivada del proceso en el cual una determinada clase social se apropia de las condiciones de poder que, en general, son interdependientes: apropiación y acumulación económica, política y cultural. La desigualdad sería la expresión resultante de esa inequidad, que expresa una injusticia en el reparto de bienes y servicios que existen en una sociedad. En otras palabras, mientras la inequidad es una categoría explicativa, la desigualdad es una expresión explícita de la inequidad.

Se evidencia con lo anterior el acercamiento a la concepción del principio de equidad que surgió en el período contemporáneo asociado a los derechos de las minorías, introduciendo la diferencia en el espacio público de la ciudadanía, que tiene por principio fundamental la igualdad. El reconocimiento de la diferencia entra en conflicto con el pensamiento jurídico clásico, que percibe la ciudadanía como siendo común e indiferenciada. Sin embargo, dada la diversidad de las sociedades modernas, la noción de igualdad sólo se completa compartida con la de equidad, puesto que no basta la existencia de un patrón universal si no comporta el derecho a la diferencia. El patrón pasa, entonces, de homogéneo al ecuánime. De esta forma, la idea de equidad fue incorporada e incluso sustituyó el concepto de igualdad, que significa la distribución homogénea: a cada persona una misma cantidad de bienes o servicios. La equidad, a su vez, tendría en cuenta que las personas son diferentes y que tienen necesidades diversas y eso pasa en el campo de las prácticas culturales que se han desarrollado a lo largo del último siglo.

Así, por encima de todo, hay que considerar la equidad como práctica cultural y una estrategia para alcanzar la igualdad de oportunidades en cuanto al usufructo. Si se mira de ese modo, como práctica cultural —modos de pensar, reaccionar y sentir— que se aprende y transmite de una generación a otra, la cultura de equidad va a abarcar distintas subculturas, incluyendo la subcultura de equidad o inequidad que existe en los campus universitarios.

4.2. LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS Y LA EQUIDAD

Tradicionalmente, cuando se aborda la «equidad», en el contexto de la educación superior se hace de una manera sesgada o parcial. Se utilizan con frecuencia expresiones como equidad o igualdad en el acceso a la educación superior. De esta manera, la equidad se identifica más con los estudiantes y generalmente se concentra solo en un momento de la vida universitaria: el acceso. En esta línea, Winkler (1994), sostuvo que «la equidad en la educación superior se refiere al grado de *acceso* a la educación

superior que tienen los diversos grupos sociales y a los efectos de la educación superior sobre la distribución de ingresos y la movilidad social» (p. 50). Sin embargo, además del acceso a la educación superior, hay que reconocer que en los últimos años se ha avanzado al considerar otros momentos de la formación universitaria, como la permanencia y el egreso (Gairín, Rodríguez y Castro, 2012). Al respecto, Moya (2011), sostiene que «la equidad escolar se mediría en la igualdad de resultados y no en la igualdad de acceso» (p. 260).

Por otra parte, en los niveles inferiores de educación como la primaria y la secundaria, se utilizan conceptos muy afines a la equidad como educación inclusiva, la atención a la diversidad, entre otros, que como ya se mencionó, en su mayoría se focalizan en el estudiante. En este sentido, Margarida (2009), titula su libro «Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad». También Huguet publica en 2006 su libro bajo el título «Aprender juntos en el aula: Una propuesta inclusiva»; sin embargo, la inequidad puede afectar tanto a estudiantes como a profesores, gestores, funcionarios y a otros agentes que forman parte de la comunidad educativa y de esta manera incidir en las relaciones sociales entre los miembros de esta comunidad.

Además del acceso y del estudiantado, la equidad en la educación superior también se ha sesgado frecuentemente hacia temas de género. Iglesias, por ejemplo (2014), centra su obra en la igualdad entre hombres y mujeres. Según esta autora, un concepto que se opone a la equidad es la «discriminación». Por ejemplo, una política salarial que diferencia el sueldo entre mujeres y hombres por un mismo tipo de trabajo. No obstante, la discriminación, por lo general, es interseccional y no se da únicamente por razones de género sino también por otras causas, como la etnia, clase social, la pobreza, la pertenencia a un partido político o la religión, por citar algunos ejemplos. Por este motivo, se propone abordar la equidad en la educación superior desde una perspectiva más amplia que vaya más allá del acceso a la educación, del enfoque exclusivo al estudiantado y de los temas de género.

En este sentido, una conceptualización que se acerca más a la visión holística que se pretende es la de Alfaro (1999) y Hernández (2008), quienes consideran que la equidad se identifica más con la justicia e implica reconocer las condiciones y características específicas de cada grupo humano. En otras palabras, asumir la diversidad como una realidad enriquecedora y no negativa, así como valorar la desigualdad desde una perspectiva de justicia, que debe traducirse tanto en las decisiones cotidianas de los actores, como en la política pública universitaria.

En el contexto de equidad en la educación y procesos de enseñanza-aprendizaje, la UNESCO (2018) también distingue igualdad de equidad. La igualdad considerada como «el estado de ser igual en términos de cantidad, rango, estado, valor o grado» (p. 17), mientras que la equidad percibe a la educación como una forma de justicia social

y promueve la imparcialidad de su distribución en todos los niveles o subsectores educativos. La equidad en la práctica universitaria, por lo tanto, implica una distribución justa o justificada a partir de un criterio o juicio normativo. Según la UNESCO, los criterios deben ser definidos con base a dos cosas: principios abstractos como justicia, inclusión, redistribución, entre otros, así como a partir de evidencia concreta de lo que sucede en la realidad. Por eso son importantes el diagnóstico y las mediciones relacionadas a la equidad.

En este capítulo se desea ofrecer lineamientos que permitan diagnosticar la equidad desde el punto de vista de las funciones de las instituciones de educación superior; es decir, desde la docencia, la investigación y la extensión o proyección social. A estos tres componentes se suma otro más: la gestión, entendida como la administración y dirección universitaria. Se pretende identificar cómo se puede detectar en las instituciones de educación superior las realidades que, por un lado, vulneran la justicia universitaria, así como las acciones, políticas y lineamientos que, por otro lado, favorecen la equidad en cada una de las funciones que se plantean.

Para encarar un diagnóstico sobre las funciones universitarias, es importante definir qué se entiende por docencia, investigación, extensión y gestión. Para ello y a continuación, se abordan someramente estos conceptos de manera que sirvan como un punto de referencia para diseñar un instrumento para el diagnóstico de la equidad.

4.2.1. Docencia

Para Imbernón (1994):

La función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de co-responsabilidad con otros agentes sociales, esto es así puesto que ejerce influencia sobre otros seres humanos y, por lo tanto, no puede ni debe ser una función meramente técnica de expertos infalibles. (p. 23)

Una de las funciones sustantivas de la universidad, generalmente se asocia con actividades de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, conviene precisar que la docencia no está desligada de la investigación, la extensión y la gestión. En la práctica, esto implica que un docente desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje, investigación, extensión, así como de gestión universitaria.

En esta misma línea, Castro (2007) se refiere a la coordinación que debe existir entre docencia, investigación y extensión:

Si realmente se desea consolidar la acción social de manera sistemática en la Universidad de Costa Rica, es necesario que su personal docente desarrolle procesos metodológicos de manera que pueda vincular la docencia, la investigación y la acción social, mediante actividades de planificación curricular incorporadas al trabajo cotidiano, de manera que propicien la búsqueda del conocimiento, la construcción de

aprendizajes y la proyección de esas experiencias a los diversos sectores de la sociedad.
(p. 7)

Es necesario pensar en la misma dirección para todas las instituciones de educación superior, respetando los distintos contextos institucionales. Además, la docencia se articula con todas las otras funciones, como indica Romero (2009) «existe una relación estrecha entre las funciones académicas, docentes, de acción social y de investigación, por un lado; y, por otro, aquellas relativas a la fiscalización de la auditoría» (p. 142).

4.2.2. Investigación

En cuanto a la investigación, que es definida por diversos autores como un proceso que busca generar nuevos conocimientos y dar solución a un problema planteado, Gutiérrez (2005) concede importancia a la pertinencia de la investigación, es decir, que aborde problemas reales o se proyecten hacia la sociedad. Según Donoldo y Rinaudo (2007),

Para el campo de la investigación educativa se han delimitado los siguientes principios: plantear preguntas significativas; enmarcar la investigación en cuerpos teóricos relevantes; seleccionar métodos que permitan el estudio apropiado de la cuestión; proporcionar razonamientos rigurosos en la exposición, integración y análisis de resultados; replicar los estudios y generalizar los resultados; permitir el examen y la crítica de otros profesionales. (p. 61)

En este sentido, cabe cuestionarse si en las universidades se investigan sobre temas como la discriminación, la desigualdad, la pobreza, los derechos humanos, la inclusión social, entre otros temas que se relacionan con la equidad. Según Hernández (1986), el profesor universitario es quien debe comunicar los avances científicos que se producen en su área y contribuir, con su propia investigación y reflexión, a la mejora de la sociedad.

4.2.3. Extensión

Sobre la extensión, es posible afirmar que recibe varias denominaciones según los países, así, por ejemplo, en algunos contextos se utilizan expresiones como vinculación social, acción social, responsabilidad social universitaria, entre otras. Sobre el tema, Menéndez (2004) cita el documento aprobado por el Plenario de Rectores, en Santa Rosa, Argentina (1997) donde se aborda la extensión en estos términos:

En general es posible afirmar que la extensión es un proceso que implica una comunicación con la sociedad, en la que la universidad se posiciona, habla, construye relaciones y representaciones; y se sitúa frente a los distintos sectores de la sociedad con los que interactúa. Las distintas concepciones de la extensión implican diferentes relaciones con la sociedad, sus organizaciones e instituciones, así como distintas valora-

ciones en torno a la universidad, al saber y a la relación que se instaure entre ésta y los múltiples sectores sociales involucrados. (p. 1)

Partiendo de esta definición, la extensión universitaria se traduce en diversos tipos de actividades, que a continuación se enumeran y detallan (Menéndez, 2004):

- Divulgación cultural y científica. Incluye la promoción de actividades artísticas y culturales, así como la difusión masiva de conocimientos a través de medios de comunicación, promoción de conciencia crítica y de valores éticos, entre otros.
- Promoción social y comunitaria. Comprende programas y proyectos para la autogestión social participativa, como la creación de organizaciones comunitarias y la atención de problemáticas sociales: salud, educación, vivienda, etc.
- Extensión académica. Incluye actividades de capacitación como la formación continua, organización de seminarios, congresos y otras modalidades.
- Servicios a terceros y transferencia tecnológica.

Además de las modalidades de extensión ya citadas, la Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción» (s.f.) incluye en su glosario sobre extensión, otras formas de llevar a cabo esta función; tales como la gestión de proyectos, alianzas y cooperación intra e interinstitucional, las acciones de extensión concebidas como proyectos de investigación e innovación, los observatorios (social, político, jurídico, económico, tecnológico, entre otros) las consultorías, asesorías e interventorías, los servicios solidarios a comunidades y personas en situación vulnerable o en situaciones de emergencia y el servicio docente asistencial.

Por su parte, Castro (2007) sostiene que «Los conceptos de educación y de extensión docente que impulsan la labor del Instituto, se convierten en agentes que promueven la paz y la cultura sobre una base esencialmente humanista que ofrece calidad de vida de nuestros ciudadanos» (p. 6).

4.2.4. Gestión

Por último, otro componente fundamental en la función universitaria es la gestión, que también puede ser entendida de varias maneras según los autores y los contextos particulares. Sin embargo, está relacionada directamente con la dirección o el equipo directivo del centro educativo, la administración o la gerencia, estas últimas más utilizadas en el ámbito empresarial. Al respecto, Cejas (2009) pone énfasis en el papel del director como gestor, conductor y armonizador de voluntades en las instituciones educativas. En cambio, Castro, Marín y Senior (2016) definen la gestión universitaria:

«Como aquella compuesta por un conjunto de factores (recursos, procesos e impactos o resultados) que deben estar al servicio de los grupos de intereses de la institución universitaria y contribuir positivamente al desarrollo institucional, mediante la articu-

lación de las funciones administrativas con las funciones básicas de la docencia, investigación y extensión». (p. 205)

Cejas (2009) entiende la gestión educativa como «conjunto de acciones articuladas para el logro de objetivos propuestos en el Proyecto Educativo de un Centro Educativo» (p. 216). Este autor menciona cuatro componentes de la gestión educativa: los principios, la estructura organizativa, los procesos y el clima institucional.

4.3. EL DIAGNÓSTICO DE LA EQUITAD EN LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS

La UNESCO (2018) indica que para alcanzar mayor equidad e inclusión es necesario incrementar los esfuerzos de recoger y analizar datos en los segmentos más excluidos de la población. Por su parte, Hernández (2008) propone un diagnóstico de tres fases: primera fase de planificación de trabajo y comunicación al personal sobre la realización del diagnóstico. La segunda fase se refiere a la recolección de datos cualitativos y cuantitativos con respecto a la equidad. Y, por último, una tercera fase que consiste en analizar la información obtenida y difundir los resultados para mejorar la gestión en la institución.

Según el mismo autor, el diagnóstico es un instrumento que sirve como medio para identificar ámbitos específicos de actuación y, por lo tanto, debe ser un instrumento de carácter práctico que oriente la toma de decisiones en la institución. Finalmente, el contenido, la extensión y la forma en que se realice el diagnóstico, deberán amoldarse a las necesidades concretas de cada organización.

En este contexto, el objetivo principal es proveer un instrumento flexible o adaptable para el diagnóstico de la equidad en las instituciones de educación superior, según las características particulares de cada organización, y que sirva de modelo a quienes desean intervenir y generar políticas universitarias que favorezcan la equidad en sus instituciones o universidades.

4.3.1. El diagnóstico como una tarea colectiva

Los estudios diagnósticos en escenarios organizativos, que requieren del interés e involucramiento de todas las personas implicadas en los procesos de planificación, recolección, análisis de la información y difusión. La participación y apoyo aseguran la validación interna de los resultados que luego se obtengan. Si bien su puesta en marcha requiere de experticia técnica, para acceder a todos los sectores e informantes previstos, también se necesita de la disposición de aportar los datos requeridos. Con el propósito de generar estos apoyos colectivos, es posible promover distintas actividades: instancias de información que permitan comprender el propósito del diagnóstico; mecanismos de participación que inviten a acompañar al equipo técnico a partir de acciones concretas de apoyo; así como la publicación de un cronograma que muestre

los tiempos previstos para el levantamiento de datos, análisis de información, difusión y diseño de acciones de mejora.

También es vital que los datos aportados desde el diagnóstico sirvan de soporte para la toma de decisiones. Nada es más nocivo para las prácticas de evaluación, que el desconocimiento de sus aportes a la hora de generar políticas sobre temas afines al diagnóstico. Generar circuitos que retroalimenten procesos de evaluación con otros de toma de decisiones, favorecen la legitimidad de las prácticas diagnósticas y promueven la buena disposición de los distintos colectivos implicados.

Todo diagnóstico implica la confluencia de al menos tres componentes: (i) la definición de las perspectivas desde donde relevar los datos (en este caso la perspectiva de equidad); (ii) la identificación de las dimensiones a través de las cuales se realizan los registros, en este caso las dimensiones de equidad en las cuatro funciones de las instituciones de educación superior; y (iii) los criterios metodológicos que organizan el diagnóstico los cuales se explicarán más adelante.

4.3.2. Cinco posturas de la equidad en la educación

Un diagnóstico sobre el cómo se aplica la equidad en las funciones universitarias, supone la descomposición de funciones en los elementos genéricos que las integran y obviamente la definición operativa sobre lo que se considera equidad. Una de las formas de asumir este desafío es el análisis fenomenológico del concepto (Freudenthal, 1983); esto es, partir de que el concepto es un medio de organización de diferentes fenómenos que suceden en contextos diversos y, por tanto, el entendimiento de «la equidad en educación» puede darse desde algunas posturas. De acuerdo con la UNESCO (2018), las diferentes posturas desde las cuales se mide la equidad en la educación se resumen en cinco conceptos:

1. La primacía de la meritocracia en la educación (meritocracia), es decir, que las oportunidades educativas se distribuyen en base al mérito.
2. La satisfacción de estándares colectivos aceptados como símbolo de equidad en la educación o estándares mínimos de oportunidades educativas para la población (estándares mínimos).
3. La distribución equitativa de oportunidades educativas entre las poblaciones objetivo, manteniendo imparcialidad ante las diferencias de raza, sexo, lugar o condición socioeconómica (imparcialidad).
4. El respeto a la igualdad de condiciones en la oferta del servicio, o igual tratamiento para iguales (igualdad de condiciones).
5. La búsqueda de la redistribución de resultados del proceso educativo, es decir, desigual tratamiento para desiguales con el fin de igualar resultados cuando se detectan poblaciones en desventaja (redistribución).

De los cinco ejes, los dos primeros conforman las reflexiones, pues forman parte de una falacia en las sociedades desiguales constituidas en Latinoamérica. Así que no resulta posible que la meritocracia sea una primacía en calidad de la educación pues tiende a darle, a quienes ya poseen un gran capital cultural, el reconocimiento en los estándares colectivos. Los estudios de CINDA (2009), Espinosa (2002) y CLACSO (2011), así como otros, lo han confirmado como una injusticia en los procesos de implementación de reconocimientos por mérito en condiciones tan desiguales.

Términos como eficiencia, éxito, competitividad o productividad se asocian al concepto de calidad y todos ellos se instalan en ámbitos diversos de una sociedad que se caracteriza por la rapidez de los cambios, por ejemplo: calidad de vida, de organizaciones, en el trabajo, en productos, en servicios y en la educación. Así, la calidad varía en función de cambios económicos y sociales, pues es el principio guía en aquellas instituciones de formación preocupadas por el cambio y la mejora, convirtiéndose en un compromiso entre los diferentes elementos internos y externos que participan en todo ciclo de actividad, siendo la evaluación una estrategia necesaria que no sólo permite analizar la calidad de los centros escolares, sino que también posibilita promover su mejora (Pascual, 2006).

De esta forma, la calidad de la educación se incorpora como fin de las instituciones educativas, lo que supone la consecución de metas de calidad para todas y todos, con la colaboración de las personas implicadas en la institución educativa, abarcando la totalidad de las funciones y actividades de la institución además de estar vinculada a las necesidades relevantes de la sociedad en un entorno determinado (Pascual, 2006).

La calidad educativa se enlaza con el principio de igualdad de oportunidades; más específicamente, Pascual (2006) señala que cuando se hace referencia a la igualdad de oportunidades en relación a la equidad se refiere al acceso y la garantía de que el estudiantado, con independencia de su punto de partida, pueda alcanzar resultados semejantes. La escolarización se convierte así en la estrategia igualadora de las desigualdades, lo que lleva implícita la puesta en marcha de políticas compensatorias de acción discriminatoria positiva a favor de quienes más lo necesitan.

En consecuencia, la igualdad requiere de la equidad para garantizar su esencia de justicia ya que, según Herdoíza (2015), no puede existir igualdad sin equidad, entendida esta última como la condición por la cual los derechos de los sujetos sociales se plasman en relación a sus condiciones de existencia, fruto de un sistema históricamente injusto y discriminatorio.

No es de extrañar, por tanto, que la educación sea considerada como uno de los bienes democráticos fundamentales que posibilita a las clases sociales con dificultades la posibilidad de mejora y ascenso social, ya que esta debe ser accesible a toda la ciudadanía de forma justa e igualitaria, principio que implica visualizar el sistema educativo de forma equitativa y garante de calidad para la población. Es decir, la con-

secución de la calidad educativa debe ser acorde a la consecución de la equidad social (Pascual, 2006).

Además, las instituciones de educación superior suponen mecanismos para reducir las desigualdades sociales mediante procesos inclusivos. Ligado a ello, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos menciona que toda persona tiene derecho a la educación, siendo esta gratuita y obligatoria, cuando concierne a la instrucción elemental y fundamental; mientras que la instrucción técnica y profesional será generalizada y el acceso a los estudios superiores será igual para todas las personas, en función de los méritos respectivos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948).

Al respecto de la meritocracia, distribuye los cargos, trabajos y recompensas sociales y económicas de acuerdo con las cualidades y calificaciones individuales, de modo que las personas con mayores aptitudes y capacidades puedan obtener los cargos y puestos sociales de mayor importancia y prestigio. Sin embargo, la meritocracia no garantiza la igualdad *«per sé»*, a pesar de que en el discurso se lo establezca como un mecanismo que valora las capacidades promoviendo la igualdad de condiciones y oportunidades, sino que más bien lo que hace es cambiar las formas de justificar las diferencias sociales, pues ahora se valora el mérito individual, en el que se conjugan el talento y esfuerzo que dan la legitimidad al acceso de la igualdad (Moreno, 2013).

En virtud de lo anterior, se visualiza la meritocracia como forma de regulación en todos los espacios de la vida y como política pública; para lo que se han modificado los rangos que funcionan como instrumentos de evaluación de la posición de las personas en una lógica de distribución (Moreno, 2013).

Así, «la evaluación y la acreditación de la Educación Superior adquieren suma importancia al permitir detectar desigualdades de calidad en los programas educativos, y propiciar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los mismos» (Valencia, Alonzo, Vargas, Zabala y Sansores, 2017, p. 4) De igual forma, Schmelkes (2009), menciona que «una educación bien distribuida supone calidad educativa, es decir, una educación capaz de producir aprendizajes útiles para la vida actual y futura de sus educandos en las esferas personal, familiar, cívica y económico-laboral» (p. 50).

Al respecto, el concepto de equidad se vincula necesariamente al de calidad educativa puesto que la realización de aquel principio no es posible sin el logro de ésta, Pascual (2006), indica que la equidad se refiere a la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos, además de considerar la diversidad de posibilidades en que se encuentra el estudiantado y orientar las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ellas.

Por su parte, Herdoíza (2015) indica que la equidad constituye un conjunto de prácticas orientadas al abordaje y superación de todas las formas sociales, económicas, culturales y políticas excluyentes y de discriminación, de tal forma que la equidad se compone por mecanismos concretos de redistribución de la riqueza y los recursos y de apertura de oportunidades en función de las condiciones de desigualdad estructuralmente creadas.

En cuanto al acceso, equidad y calidad, según datos de la UNESCO (2009), en los últimos años se han realizado ingentes esfuerzos a fin de mejorar el acceso y garantizar la calidad, sin embargo, aún subsisten considerables disparidades, que constituyen una importante fuente de desigualdad. Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. Ejemplo de ello, es lo que menciona Schmelkes (2009) al indicar que la desigualdad educativa afecta a los pobres, a los habitantes de zonas rurales, a los de zonas urbanas marginadas, a los de las regiones menos desarrolladas y, de manera especialmente cruda, a los pueblos indígenas.

Así, la equidad no es únicamente una cuestión de acceso, sino que el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumnado. Según Pascual (2006), los indicadores de equidad de acceso, permanencia y logros de aprendizaje permiten conocer los niveles de equidad de un sistema educativo para favorecer el acceso, la permanencia, la garantía de calidad de la oferta y la obtención de resultados satisfactorios a toda la población, compensando las desigualdades de partida y logrando la inserción productiva y el desarrollo social y cultural del estudiantado.

En la actualidad, los grandes temas que preocupan a la educación superior están relacionados con mejorar la institucionalidad en aspectos tales como, el financiamiento de las universidades estatales, reformas a las ayudas financieras para alcanzar un sistema único de créditos y becas, mayor transparencia respecto de la información sobre la acreditación de las instituciones, apoyos para una mejor orientación vocacional; ayudas no sólo para el ingreso, sino también para permanecer y lograr la titulación, creación de formatos que permitan combinar el estudio y el trabajo (Fukushi, 2010).

Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para el estudiantado que lo requiera; además, la educación superior debe ampliar la formación de docentes, tanto inicial como en el empleo, dotar a sus estudiantes de los conocimientos y las competencias, contribuir a la realización de investigaciones y permitir el acceso gratuito a la documentación científica, emplear el aprendizaje abierto y a distancia, así como mejorar en el uso de las TIC, capacitar al personal docente y administrativo para desempeñar nuevas funciones en sistemas de enseñanza y aprendizaje que se transforman (UNESCO, 2009), estas son algunas de las acciones que los centros de educación superior pueden promover para ampliar el acceso a la educación de calidad.

En consecuencia, la accesibilidad debe ser asumida como un elemento integrante de la igualdad, la equidad y la inclusión para los sectores sociales tradicionalmente discriminados. En relación con el derecho a la educación, la accesibilidad comprende la accesibilidad material, siendo que la educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable o por medio de la tecnología y accesibilidad económica, entendida como que la educación ha de estar al alcance de todas y todos (Herdoíza, 2015).

Turbay (2000), menciona que la educación superior permite al individuo, hombre o mujer, adquirir muchos de los aprendizajes que le facilitarán insertarse adaptativamente en la sociedad en aquellos contextos donde, además, se combinen las oportunidades educativas con políticas de equidad en otros ámbitos. Por el contrario, la ausencia de oportunidades de acceso, permanencia y logro en la educación, redundan en serios perjuicios tanto para las personas como para las sociedades, con ello se evidencia el respeto a la igualdad de condiciones en la oferta del servicio educativo.

Tal y como lo menciona UNESCO (2017), todas las y los estudiantes cuentan, y cuentan por igual, estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad para todos y todas.

Así, Marchesi (2000, pár.1) indica que la igualdad de resultados supone que se encuentran rendimientos similares entre el estudiantado procedente de distintas clases sociales, culturas o sexos y de acuerdo con Pascual (2006), la importancia de la educación superior se constata ante el desafío de la modernidad, contextos de cambio, posibilitar el acceso al mercado laboral, aportar al desarrollo social, contribuir a la igualdad de oportunidades de sus estudiantes, disminuir las desigualdades de partida y favorecer el enriquecimiento cultural y el progreso de los conocimientos.

Desde esta perspectiva, la construcción de una sociedad que respete la igualdad de condiciones educativas requiere la aplicación, sostenida en el tiempo, de medidas de equidad, en donde la educación superior, por su rol estratégico en la transformación de la realidad social, está llamada a tomar las necesarias acciones correctivas destinadas a democratizar el acceso, a garantizar la inclusión efectiva, la permanencia y el egreso de los sectores desaventajados a una formación de excelencia (Herdoíza, 2015).

En términos de distribución de las oportunidades de educación y de sus resultados, es importante mencionar que los resultados que obtiene el estudiantado son un indicador importante de la calidad de la enseñanza. No obstante, es el análisis de las diferencias que encierran, lo que mejor refleja las desigualdades existentes, ya que los resultados constituyen el último nivel de análisis del funcionamiento de un sistema educativo (Marchesi, 2000).

Dicho autor, plantea que desde la perspectiva de la igualdad, la elección de los indicadores en este nivel debe orientarse a constatar las diferencias que existen entre los resultados que obtienen diferentes colectivos de alumnos y su posible relación con los recursos iniciales y de contexto, considerando además las diferencias entre los resultados de los alumnos, su progresión y titulación, la relación entre el nivel educativo alcanzado y los ingresos posteriores en función del origen social y del género.

En este sentido, ante la complejidad de los desafíos mundiales, presentes y futuros, la educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar la comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, con la capacidad de hacerles frente, asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, tales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables, la salud pública, derechos humanos, promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa (UNESCO, 2009).

Por su parte, Romero (1993), señala que en la línea de las consideraciones sobre la distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación se requieren acuerdos básicos y explícitos sobre los resultados que se esperan de los procesos educativos, que reflejen y concilien la diversidad de puntos de vista e intereses de los diferentes sectores implicados, tales como las asociaciones de padres de familia, de estudiantes, de educadores, de profesionales y trabajadores, de empresarios, etc.

De la motivación, el sentido de compromiso y de la capacidad colectiva e individual del personal directivo y docente, así como de los espacios de libertad e iniciativa que se les confie para, en el marco de las directrices nacionales, organizar y programar los procesos de enseñanza-aprendizaje adaptándolos a las características, necesidades e intereses de los educandos, dependerán los resultados del esfuerzo dirigido a incrementar la pertinencia, la eficiencia y los niveles de calidad de la educación (Romero, 1993).

Para que la mundialización de la educación superior nos beneficie a todas y todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional, además de establecer sistemas nacionales de acreditación de estudios y de garantía de calidad (UNESCO, 2009).

En este sentido, las aproximaciones «al estado» o grado en el que se identifica la aplicación del concepto de equidad en las funciones universitarias elegidas supone un trabajo que contraste datos con percepciones. Así se puede identificar la necesidad de recabar tanto evidencia objetiva como opiniones.

Al respecto, se propone cruzar las cinco posturas del concepto de equidad con los elementos genéricos y relevantes para cada función universitaria de interés y complementar el trabajo con una consulta a las partes involucradas en las actividades universitarias. Esta concepción operativa es una interesante posibilidad para el Trabajo. De hecho, es la dinámica empleada por CINDA (2010) para estudiar el caso chileno, mediante el modelo de Espinosa (2002, 2007) y que fue expandido para el contexto chileno (Latorre, Gonzáles y Espinosa, 2009) al agregar el concepto de igualdad y las tres dimensiones que lo componen: igualdad sin restricciones, igualdad sin exclusiones, e igualdad sin discriminaciones (Tabla 1).

Tabla 1: El modelo teórico de igualdad y equidad

Dimensio- nes	Recursos	ETAPAS DEL PROCESO EDUCATIVO			
		Acceso	Permanen- cia	Logros (Output)	Resultados (Outcome)
Igualdad sin restricciones	Suprimir cualquier barrera financiera, política, legal, social o cultural que pueda restringir la igualdad de oportunidad de obtención de recursos	Abolir las restricciones que impidan el acceso a cualquier nivel educacional con calidad acreditable, sin importar si las personas utilizan o no esa oportunidad	Eliminar cualquier tipo de barrera que impida a alguna persona permanecer en el sistema educativo o avanzar conforme a los tiempos estipulados en los planes de estudio	Abolir cualquier restricción legal, política, social, cultural o económica que impida a los estudiantes obtener buenas calificaciones en las pruebas y exámenes	Erradicar los obstáculos que impiden a las personas obtener el tipo de trabajo y nivel de ingresos que desean al momento de usar sus credenciales
Igualdad sin exclusiones	Todas las personas, sin exclusiones, deben tener la misma cantidad de recursos para estudiar	Todas las personas, sin exclusiones, debieran tener el mismo acceso a los distintos niveles educativos	Todos los estudiantes, sin exclusión, debieran tener la posibilidad de permanecer en el sistema sin atrasearse	Todos los estudiantes, sin exclusión, debieran tener la posibilidad de obtener buenas calificaciones	Todas las personas, sin exclusión, que completen un nivel educativo, deberían tener el mismo estatus ocupacional, nivel de ingresos y poder político
Igualdad sin discriminaciones	Todos los grupos sociales, sin discriminación de ningún tipo, debe-	Todos los grupos sociales o étnicos, en promedio, deberían obtener un	Los estudiantes de los diferentes grupos socioeconómicos, étni-	Los estudiantes de distintos grupos socioeconómicos, étni-	En promedio, todos los grupos socioeconómicos, étnicos o de género, debie-

Dimensiones	Recursos	ETAPAS DEL PROCESO EDUCATIVO			
		Acceso	Permanencia	Logros (Output)	Resultados (Outcome)
	rían, en promedio, tener la misma cantidad de recursos para estudiar	acceso similar a los distintos niveles educativos	cos o de género, en promedio, deberían permanecer en el sistema educativo hasta concluir sus estudios	cos o de género, en promedio, tendrán el mismo grado de logro.	ran obtener, como resultado del proceso educativo, similar nivel de ingresos, trabajos, estatus similar y alcanzar similares posiciones de poder político

Fuente: CINDA (2010)

4.3.3. La mirada cualitativa y cuantitativa

Tanto el modelo de análisis propuesto por CINDA (2010), como el de UNESCO (2018), abordan distintas perspectivas de la equidad en educación superior. Mientras que el primero destaca la importancia de analizar percepciones y significados de quienes aparecen implicados en los distintos contextos en estudio, el segundo propone un abordaje más general, que identifica tendencias a partir del uso de diferentes recursos estadísticos.

Los diferentes abordajes desde los cuales registrar y analizar componentes asociados con la equidad, ponen en diálogo aspectos tanto epistemológicos como metodológicos. Desde esta perspectiva, autores como Batthyány y Cabrera (2011) ponen en evidencia la necesidad de complementar perspectivas y procedimientos a la hora de trabajar en realidades complejas, como son los escenarios sociales.

Los procedimientos utilizados tanto al relevar datos como a la hora de analizar la información, depende de los aspectos específicos en estudio. Así, por ejemplo:

El papel de los valores, la idea de causalidad, el papel de la teoría y su vinculación con la evidencia empírica (...) el uso y el papel de la deducción y la inducción, cuestiones referidas a la verificación y falsación, además de los contenidos y alcances de la explicación e interpretación. (Batthyány y Cabrera; 2011, p. 11)

Picciano (2004) define la investigación cuantitativa como «la correlación de datos numéricos que luego son sometidos al análisis usando rutinas estadísticas» (p. 51), mientras que el abordaje cualitativo lo asocia como aquel «basado en los significados, contextos y descripciones» (2004, p. 32). Si bien históricamente representan posturas y modalidades antagónicas desde la cuales comprender la realidad; cada vez más son

consideradas perspectivas de abordaje complementarias que permiten ampliar el espectro de evidencias asociadas a un mismo fenómeno en estudio.

Según Morgan (1983), es posible identificar diferentes posturas en relación a las estrategias de abordaje metodológico que se resuelvan seguir, de las que se destacan cuatro: (i) de supremacía, prevaleciendo un abordaje sobre el otro; (ii) de síntesis, trabajando desde un abordaje mixto que permita la complementariedad de miradas; (iii) de contingencia, definiendo la perspectiva con la que será estudiado un cierto fenómeno luego de analizar sus características y naturaleza; (iv) dialéctica, sacando provecho de los puntos divergentes entre ambos enfoques con el propósito de generar discusión y profundizar en la comprensión de las temáticas asociadas.

En definitiva, son enfoques que lejos de considerarse únicos, procuran la complementariedad de miradas desde las cuales consolidar los procesos de reflexión y de análisis, otorgando sentidos particulares a los diferentes componentes metodológicos, tal como lo define Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2010).

Tabla 2: El abordaje cuantitativo y cualitativo

Abordaje cuantitativo	Abordaje cualitativo
<ul style="list-style-type: none"> — Utiliza la deducción en el diseño y la inclusión en el análisis. — Operacionaliza diferentes variables que aportan una visión general que permite identificar tendencias y permiten realizar proyecciones. — Busca establecer causalidad entre fenómenos o componentes. — El investigador cuida separarse del objeto investigado. — Suele utilizar técnicas que habilitan el registro masivo de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> — El proceso es inductivo a partir del cual luego surgen categorías o tipologías. — Prioriza el análisis en profundidad, utilizando diferentes estrategias de «construcción de sentido» (comprender más que generalizar). — Analiza los fenómenos en su contexto específico, rescatando sus particularidades. — En el estudio se integra la intersubjetividad de quien analiza. — Suele utilizar técnicas que permiten acceder a las diferentes representaciones/sentidos que conviven en relación con un mismo tema.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sautu et al., (2010) y Valles (2007).

4.3.4. Técnicas e instrumentos asociados al diagnóstico de equidad

Para analizar el fenómeno de la equidad, se requiere de abordajes integrales que permitan articular diferentes perspectivas, técnicas y evidencias (Zúñiga, Fuentes, Moreno y Rodríguez, 2016). La trama de datos que aporten a la reflexión debería poner

en diálogo aspectos generales relacionados con macro tendencias (nacionales e internacionales) con otros específicos asociados a los contextos en estudio.

Desde el punto de vista metodológico, esta variedad de miradas habilita y promueve el uso de diferentes técnicas que permitan consolidar tanto la reflexión crítica como la definición de estrategias de intervención. A modo de ejemplo y sin intenciones de elaborar un listado exhaustivo, a continuación, se identifican algunas técnicas que podrían contribuir al relevamiento y posterior análisis de datos en torno a la equidad en la educación superior:

- *Análisis documental.* Es una técnica que permite obtener «informaciones no reactivas» en el sentido que no es afectado por la interacción directa investigador-consultado (Corbetta, 2003, p. 400). Permite el registro y sistematización de aspectos sustanciales que regulan las prácticas institucionales tales como normativas vigentes; principios que regulan las dinámicas organizativas; normas de convivencias explicitadas en los diferentes ámbitos en estudio; aportes en el marco de reuniones de diferentes agentes institucionales (autoridades, docentes, representantes estudiantiles); resultados provenientes de consultas de opinión aplicada a distintas audiencias; entre otras.
- *Entrevistas en profundidad.* Implican una interacción que en general es «individual y holística (...) bajo el control del entrevistador» (Ruíz, 2012, p. 168). Representan una técnica que permite profundizar en temáticas específicas, basada en el intercambio cara a cara. Esta técnica facilita el abordaje de temas complejos como por ejemplo las historias de vida (asociadas a la trayectoria educativa) que permiten la focalización en aspectos concretos del proceso educativo (acceso, permanencia, desempeño y egreso). También permite profundizar en la comprensión de fenómenos como los asociados con la integración, exclusión y la estigmatización relacionada con limitantes (físicas, emocionales, económicas, sociales, culturales).
- *Registros de observación.* Esta técnica permite captar «todo lo potencialmente relevante (examinándose) sin ningún tipo de interferencia, modificación o manipulación» (Corbetta, 2003, p. 127). Permite complementar los registros obtenidos a partir de otras técnicas. Así, por ejemplo, registrar las dinámicas que se generan para incentivar determinados desempeños, o las acciones que acompañan los procesos de sanción. Permite contrastar si aquello que se dice «que se está haciendo», es lo que se evidencia al momento de observar las dinámicas institucionales o del aula, en sus diferentes actividades.
- *Encuestas.* Esta técnica permite integrar la opinión de un conjunto importante de actores. La información se recoge a partir de un cuestionario estructurado, pudiendo abordar una amplia gama de aspectos que son previamente agrupados y organizados (Batthyány y Cabrera, 2011). La técnica permite medir actitudes y prácticas sociales, así como abordar tanto aspectos generales como otros

específicos asociados al tema en consulta. Complementa muy bien los aportes obtenidos a partir de técnicas cualitativas como las entrevistas o las observaciones. Desde esta técnica es posible complementar registros sobre las tendencias de políticas institucionales, las trayectorias educativas, el conjunto de estrategias utilizadas a la hora de fijar criterios para abordar dificultades, limitaciones o situaciones problemáticas.

- *Métodos estadísticos.* permiten tomar registro desde una «concepción evolutiva» de los fenómenos en estudio (Campbell y Stanley, 2011). Esta perspectiva propugna la utilización de diseños experimentales y cuasiexperimentales, desde los cuales identificar las acumulaciones logradas en las prácticas sociales. Para cuidar la validez interna de estos diseños cuando son utilizados en ámbitos educativos, resulta fundamental tener en cuenta variables externas tales como: la historia de los acontecimientos en estudio, la fase de maduración en la que se encuentran a la hora de realizar los registros, los sesgos posibles a la hora de seleccionar los participantes. Son estrategias metodológicas que permiten armar bancos de datos sobre temáticas específicas (gasto en educación superior en relación al PBI; cobertura, matrícula, otros indicadores educativos, sistemas de beca; incorporación de egresados del sistema terciario al mercado laboral; entre otros).

4.3.5. Dimensiones e indicadores de equidad en las funciones

Antes de entrar en las proposiciones de dimensiones e indicadores para evaluar la equidad asociados con las funciones de la universidad, es necesario aclarar que las dimensiones mencionadas (CINDA, 2010 y UNESCO, 2018) fueron tomadas como referencia para el estudio y la comprensión de las maneras para identificar cómo la equidad está presente en una institución de educación superior, además de los discursos propositivos. En el contexto del proyecto ORACLE, el proceso de elaboración de las dimensiones e indicadores para el análisis de la equidad en las funciones universitarias ha intentado situar el diagnóstico en el escenario económico, político y social de la educación superior en América Latina y de acuerdo con los principios que guían las políticas y estrategias institucionales hacia una cultura de equidad.

Aunque los estudios sobre cultura organizacional implican sus propias metodologías más sofisticadas y con un enfoque distinto de lo que se plantea en este capítulo, se entiende que el nivel de intensidad de las acciones institucionales permite conocer la cultura de equidad en las universidades. En este sentido, se buscan dimensiones que revelen el grado y las prácticas de equidad presentes en cada una de las funciones con el fin de diagnosticar la cultura universitaria de equidad. La Tabla 3 plantea las dimensiones de equidad que se proponen para cada una de las funciones.

Una vez establecidas las dimensiones para cada función universitaria, se propone el desglose de cada dimensión en temas o ámbitos relevantes de equidad universitaria.

Estos últimos pueden o no convertirse en indicadores de medición con base al abordaje investigativo (cualitativo o cuantitativo) que se plantee para el análisis.

Tabla 3: Dimensiones para evaluar la equidad asociada a las funciones

DOCENCIA	INVESTIGACIÓN	EXTENSIÓN	GESTIÓN
Formación de docentes	Líneas y proyectos de investigación	Proyectos de extensión	Estrategias y dispositivos que promueven la equidad — acceso y retención
Estrategias de apoyo a las acciones de enseñar y aprender	Grupos de investigación institucionales	Sectores sociales implicados	Sectores de población atendidos
Trayectos de aprendizaje	Participación de grupos vulnerables	Colectivos implicados en las acciones de extensión	Marco legal que regula las prácticas
Programas compensatorios	Estrategias de difusión e impacto de los estudios realizados	Estrategias colaborativas universidad—comunidades	Distribución de recursos
Sistemas de evaluación y resultados	Redes de investigación en las que se participa	Redes de intercambio en las que se participa	Transparencia en la toma de decisiones
	Fondos de apoyo para investigación	Impacto de las actividades de extensión	Enfoque en el planeamiento institucional

Fuente: Elaboración propia.

A. Dimensiones de docencia

Dimensión 1: Formación de docentes

- Medida en que los docentes han participado en actividades de formación continua en el tema de la equidad.
- Medida en que los docentes han considerado el tema de la equidad en sus planes de enseñanza.

Dimensión 2: Estrategias de apoyo a las acciones de enseñanza — aprendizaje

- Tipos de estrategias de apoyo.
- Tipos de tecnologías.
- Con qué frecuencia son aplicadas las tecnologías.
- Disposición de espacios de estudio individual y colectivos.
- Disposición de espacios con equipo informático para el estudiantado.

- Disposición de actividades culturales y académicas (seminarios, congresos, etc.).
- Tipos de actividades de estudio que consideren diferencias para los grupos vulnerables.
- Tiempo para las clases y estudio que consideren diferencias para los grupos vulnerables.

Dimensión 3: Trayectos de aprendizaje

- Nivel de abordaje en el diseño curricular.
- Trayectos de aprendizaje apropiados a las diferencias de género, raza, antecedentes escolares, nivel socioeconómico.
- Temas de estudio que tratan de la diversidad cultural, económica y social.
- Concepto de equidad que se utiliza en la docencia.

Dimensión 4: Programas compensatorios

- Disposición de programas de tutoría para estudiantes en una situación de vulnerabilidad.
- Número de estudiantes atendidos en los programas de tutoría.
- Efectos de los programas compensatorios en el aprendizaje.

Dimensión 5: Sistemas de evaluación y resultados

- Estrategias de evaluación en relación con estudiantes en situación vulnerable.
- Monitoreo de desempeño de estudiantes.
- Rendimiento en exámenes nacionales desagregados por género, etnia, antecedentes escolares.
- Rendimiento de estudiantes en situación vulnerable por cursos de grado y posgrado.
- Análisis comparativo del rendimiento de estudiantes en situación vulnerable y otros estudiantes, por curso.

B. Dimensiones de investigación

Dimensión 1: Líneas y proyectos de investigación

- Cantidad de líneas de investigación relacionadas a la equidad.
- Enfoque de equidad en las líneas de investigación que trabajan con este tema.
- Relación entre líneas de investigación relacionadas a equidad y total de líneas de investigación en la universidad.
- Cantidad de proyectos de investigación con enfoque de equidad.
- Líneas de investigación en las que están los proyectos con enfoque de equidad.
- Relación entre proyectos de investigación relacionados con la equidad y número total de proyectos de investigación en la universidad.
- Tipo de enfoque de equidad en los proyectos de investigación.

- Análisis de proyectos relacionados con la equidad a lo largo de un período de tiempo (diez años, por ejemplo).

Dimensión 2: Grupos de investigación institucionales

- Cantidad y tipo de grupos de investigación relacionados con equidad.
- Relación entre grupos de investigación relacionados con equidad y número total de grupos de investigación en la universidad.
- Actividades desarrolladas por los grupos de investigación relacionados con la equidad.
- Análisis del crecimiento de grupos y productos de investigación relacionados con la equidad a lo largo de un período de tiempo (diez años, por ejemplo).

Dimensión 3: Participación de grupos vulnerables

- Cuáles son los tipos de estamentos que participan de grupos de investigación.
- Relación entre estudiantes en situación vulnerable en los grupos de investigación relacionados con la equidad y otros estudiantes.
- Perfil de estudiantes vulnerables participantes de grupos de investigación relacionados a la equidad.
- Tipo y nivel de participación de los grupos vulnerables.

Dimensión 4: Estrategias de difusión e impacto de los estudios realizados

- Tipos de estrategias para difusión de resultados de los proyectos de investigación: publicaciones, seminarios, conferencias.
- Cantidad de publicaciones relacionadas con el tema de la equidad por líneas, grupos, proyectos, docentes, administrativos, estudiantes.
- Cantidad de publicaciones por tipo: libros, capítulos, artículos.
- Cantidad de citaciones de los estudios institucionales respecto a la equidad.
- Cantidad de trabajos presentados en actividades académicas por año.
- Utilización de estudios relacionados a la equidad para la elaboración de políticas institucionales.

Dimensión 5: Redes de investigación en las que se participa

- Tipos de redes de investigación.
- Nivel de cobertura: nacional, regional, internacional.

Dimensión 6: Fondos de apoyo para investigación

- Recursos aplicados en las investigaciones relacionadas a la equidad.
- Tipos de fondos de apoyo a la investigación respecto a equidad (institucionales, nacionales, internacionales).

- Relación entre financiamiento a investigaciones relacionadas a la equidad y total de recursos aplicados en investigaciones (institucionales, nacionales, internacionales).

C. Dimensiones de extensión (o transferencia)

Dimensión 1: Proyectos de extensión

- Cantidad de proyectos de extensión con enfoque de equidad.
- Relación entre cantidad de proyectos de extensión con enfoque de equidad Vs. total de proyectos de extensión de la institución.
- Tipos de enfoque de equidad en los proyectos de extensión.
- Territorios que son considerados para las acciones de extensión.
- Acciones de extensión con enfoque de sostenibilidad.

Dimensión 2: Sectores sociales implicados

- Sectores de la sociedad involucrados en proyectos de extensión.
- Tipo de políticas o actividades de extensión en las cuales estos sectores sociales están involucrados.
- Tipo y forma de extensión: apoyo financiero, técnico u operacional.

Dimensión 3: Colectivos implicados en las acciones de extensión

- Colectivos vulnerables que toman parte en las acciones de extensión con enfoque de equidad.
- Relación entre colectivos vulnerables y total de colectivos que toman parte en las acciones de extensión.
- Relación entre colectivos vulnerables y tipos de las acciones de extensión.

Dimensión 4: Estrategias colaborativas universidad—comunidad

- Cantidad de proyectos de extensión en que colabora la universidad con la comunidad.
- Calidad —tipo de asociaciones universidad—comunidad.

Dimensión 5: Redes de intercambio en las que se participa

- Cantidad y tipos de redes de intercambio de extensión (locales, nacionales, internacionales).
- Fondos de apoyo a las redes de intercambio de extensión (institucionales, nacionales, internacionales).

Dimensión 6: Impacto de las actividades de extensión

- Articulación con las actividades de enseñanza.
- Articulación con las actividades de investigación.
- Efectos en la producción académica y científica: libros, capítulos, artículos.
- Efectos hacia una cultura de la equidad en la institución: integración de los estudiantes en situación vulnerable y respeto por los estudiantes en situación vulnerable.

D. Dimensiones de gestión

Dimensión 1: Estrategias y dispositivos que promueven la equidad — acceso y retención

- Tipo de estrategias y dispositivos adoptados con enfoque de equidad.
- Relación entre políticas institucionales con enfoque de equidad y total de políticas institucionales.
- Tipo de infraestructura de apoyo a la retención de estudiantes en situación vulnerable.
- Evolución a lo largo de un período de tiempo (diez años).

Dimensión 2: Sectores de población atendidos

- Cuáles son los colectivos vulnerables atendidos.
- Cantidad de personas atendidas por estamento y tipo de estrategia.
- Relación entre población atendida y población total.
- Políticas para el acceso.
- Políticas para retención.

Dimensión 3: Marco legal que regula las prácticas

- Instrumentos legales que regulan las prácticas para la equidad.
- Relación entre instrumentos legales institucionales, nacionales e internacionales.
- Niveles de cobertura.
- Infraestructura de soporte a la permanencia.

Dimensión 4: Distribución de recursos

- Cantidad de recursos financieros aplicados en estrategias para promoción de la equidad.
- Porcentaje de recursos financieros aplicados en políticas para la equidad en el presupuesto universitario.

- Fuentes de los recursos financieros para políticas de la equidad (institucionales, nacionales, internacionales).

Dimensión 5: Transparencia en la toma de decisiones

- Instrumentos utilizados en la toma de decisiones sobre la equidad.
- Exposición de los instrumentos en medios de comunicación institucionales.
- Exposición del marco legal de los instrumentos.
- Nivel de acceso a la información sobre procesos institucionales relacionados con la equidad.

Dimensión 6: Participación de colectivos vulnerables en la toma de decisiones

- Tipos de representación de colectivos vulnerables en la toma de decisiones.
- En cuáles consejos participan los colectivos vulnerables.

Dimensión 7: Enfoque en el planeamiento institucional

- Tipos de estrategias para identificación de vulnerabilidades entre estudiantes, docentes y administrativos.
- Inclusión de políticas institucionales para la equidad en el planeamiento institucional.
- Tipos de medidas de evaluación de los impactos de estrategias para la equidad.

4.3.6. Etapas del proceso de diagnóstico

Una estrategia de diagnóstico requiere revisar cuatro estadios: diseño, aplicación, sistematización y análisis (Aldasoro, Bacigalupe, Calderón, Esnaola y Sanz, 2014). A continuación, se explica cada una de las cuatro etapas en cuanto a sus condiciones iniciales, el proceso, el producto y las recomendaciones para los puntos críticos.

A. Diseño

Trata lo concerniente a la estructura y organización de toda la consulta y suele partir de los objetivos (suelen ser los específicos), definir luego las variables de interés, estipular indicadores para ellas y luego generar preguntas que permitan acceder a registrar los valores de esos indicadores en ese contexto específico.

Condiciones iniciales: identificación de audiencias, definición de pautas de consulta, estipulación de un plan de consulta.

Proceso: selección de necesidades de consulta, clasificación o agrupamiento de temas, definición de bloques, elaboración de preguntas, selección de preguntas.

Producto: instrumentos (cuestionario, pauta de entrevista o guion de grupo focal).

Recomendaciones en los puntos críticos:

- Para la elección de necesidades de consulta: evitar superponer procesos, centrarse en lo que requiere evidencia.
- Clasificación o agrupamiento de temas: respetar las pautas del equipo de trabajo y elaborar hipótesis previas sobre las respuestas esperadas.
- Definición de bloques: ordenar los grupos entre ellos y jerarquizar las preguntas por relevancia en cada grupo.
- Elaboración de preguntas: disponer de un banco de preguntas sobre el mismo asunto (1 abierta= 5 cerradas).
- Selección de preguntas: valorar las preguntas para cada instrumento y decidir (costo-beneficio).

B. Aplicación

Corresponde a las condiciones requeridas para el adecuado diligenciamiento del instrumento y atiende desde la preparación y mitigación de riesgos hasta el proceso de consulta en sí.

Condiciones iniciales: definición de instrumento, pautas y plan de consulta.

Proceso: convocatoria, interacción con la audiencia, monitoreo a la actividad y ajuste a la consulta.

Producto: instrumentos diseñados (cuestionario, pauta de entrevista, respuesta de grupo focal).

Recomendaciones en los puntos críticos:

- Para la convocatoria: exhibir constancia, coherencia, claridad en la comunicación.
- Interacción con la audiencia: definir roles y rutas de conversación, mantener apertura, garantizar retroalimentación.
- Monitoreo a la actividad: registrar los riesgos para el éxito de la consulta y llevar registro permanente de avance.
- Ajuste a la consulta: valoración y comentarios sobre el trámite. Se sugiere prueba piloto.

C. Sistematización

Es la etapa de generación de datos a partir de lo recopilado en la consulta, se requiere el uso de algún sistema para organizar, gestionar y elaborar los resúmenes que permiten distinguir elementos de regularidad en las cifras y también los casos inesperados.

Condiciones iniciales: instrumentos diligenciados.

Proceso: codificación y categorización (preguntas abiertas para los análisis cualitativos), construcción de base de datos, validación de la información.

Producto: base de datos y resúmenes de información con frecuencias estadísticas.

Recomendaciones en los puntos críticos:

- Para codificación y categorización (en preguntas abiertas para los análisis cualitativos): trabajar en grupo, para minimizar sesgos interpretativos.
- Construcción de base de datos: registrar en hoja de cálculo (Excel u otra).
- Validación de la información: auditoría a la base de datos y búsqueda de inconsistencias básicas como respuesta en asuntos que no puede conocer, fechas que se contradicen, valoraciones contrarias a preguntas del mismo asunto.

D. Análisis

Es la etapa que capitaliza el ejercicio, en tanto no solo se concentra en lo técnico de llevar las cifras al contraste con las hipótesis; sino que, aboga por la valoración de las condiciones de respuesta y demás incidentes acontecidos en el ejercicio para moderar el peso de los hallazgos y evitar sobre o subvaloraciones. También supone la revisión de la respuesta por cada una de las audiencias y de la coherencia entre todas ellas.

Condiciones iniciales: Base de datos depurada y resúmenes de información disponibles.

Proceso: Interpretación parcial y global, bajo criterios de tensión entre condiciones como:

- La referencia entre un ideal para cada Universidad y lo que se observa en cada Universidad de manera específica en el momento de la consulta (abstracto-concreto);
- la relación entre la función universitaria y el estado de desarrollo de esa función en la Universidad, para cada universidad (lo estructural — lo idiosincrático);
- la consistencia en el tiempo de las percepciones y su eco entre audiencias (permanente-transitorio);
- la relevancia de las respuestas sobre los frentes de cambio o el qué mantener y el qué ajustar (tradicción-innovación).

Producto: informe general.

Recomendaciones en los puntos críticos:

- Para adelantar interpretaciones se debe contar con al menos un referente. Se dice que los referentes son de tres tipos: estándares externos dispuestos por una

tercera parte, medidas de comparación entre grupos válidos y comparaciones propias con la historia o evolución del programa.

- Los criterios de tensión pueden ser muchos otros, pero se debe procurar claridad tanto en el marco con el que se ha de abordar la interpretación (el interés de acercarse a la realidad de cada universidad, la búsqueda de posibles causas de intervención en las interpretaciones, y la consistencia con lo que se espera avanzar con el proyecto ORACLE); como marco con el que han de decidirse las limitaciones interpretativas y hasta la exclusión de las respuestas incoherentes.
- La validez de un diagnóstico no es absoluta, es solo una versión, de las muchas disponibles. Existe además el riesgo de que toda información nueva, todo pequeño cambio en las referencias, incluido el hecho de ser consultado para verificar una respuesta, genere cambios en las respuestas.
- Identificar posibles cursos de acción de acuerdo con las necesidades de los grupos poblacionales de interés y el grado de afectación esperado en las poblaciones producto de la actividad (resultados previstos y no previstos).

4.4. REFLEXIONANDO ACERCA DEL DIAGNÓSTICO Y LOS INSTRUMENTOS. LA EXPERIENCIA EN BRASIL

Las acciones hacia la equidad en la Educación Superior en Brasil se pueden comprender desde la mirada de Santiago et al., (2008). Para el diagnóstico se puede reflexionar sobre la universidad brasileña que se ha configurado en los años 1930 y se debate entre dos modos de ser: por un lado, la afirmación de una institución inclusiva, plural, destinada a la producción y la difusión del conocimiento para asegurar y ampliar los derechos de ciudadanía. De otro, un modelo hegemónico de los países centrales del mundo contemporáneo, orientado a la construcción de una universidad concebida para atender las demandas del mercado de trabajo, el consumidor, los nuevos productos y la conversión del propio conocimiento en mercancía. (Santiago et al., 2008, p. 73)

Así, aunque la propia legislación vigente en Brasil a partir de 1996, sobre todo, haya derivado más recursos para una universidad volcada al mercado, un conjunto de acciones en defensa de la institución de educación superior pública y de calidad tomaron cuerpo con las políticas de inserción de colectivos de diferentes orígenes discriminados por renta, étnica, religiosa, sexual y cultural. A partir de esta estrategia, las universidades brasileñas se han transformado en espacios de superación de la reproducción social de apenas una parte de la población. En efecto, estas acciones, que se desarrollaron a partir de 2004, mantienen unos principios básicos de implementación de las políticas de equidad como acciones afirmativas:

- a) Combate de todas las formas de violencia, prejuicio y discriminación, garantizando a todos el respeto de los derechos legales y valorización de la identidad, en la búsqueda de la consolidación de la democracia en el país;

- b) Diseminación y producción de conocimientos, actitudes, posturas y valores que eduquen para la diversidad;
- c) Formación de profesionales para actuar en la sociedad brasileña inclusiva, multicultural y pluriétnica.

En este diagnóstico, dos ejes principales pueden caracterizar las acciones de la universidad brasileña y coinciden, en parte, con las prácticas en los países relatados:

1. Acceso y permanencia;
2. Formación y comunicación

Como parte del eje de acceso y permanencia, figuran los programas de acción afirmativa cuyo fundamento teórico puede ser comprendido en Rosenfeld (1991) que afirma: «los más ardientes abogados de la acción afirmativa, así como sus más vehementes enemigos, proclaman su lealtad al ideal de igualdad» (p. 2). Así, en la condición de existencia de un sistema federal de educación superior por medio de la «Ley de Cuotas», que resultó en un conjunto de profundas transformaciones por las que pasó la universidad brasileña desde la creación del programa, los cambios de carácter organizacional se pueden notar por los siguientes indicadores:

- Ampliación de reserva de plazas por la asignación de vacantes adicionales por cursos.
- Mantenimiento de procesos selectivos diferenciados para negros, indígenas y refugiados, por ejemplo.
- Implementación de programas de recepción, acogida y seguimiento de los distintos grupos que acceden a la institución por esa política de cuotas.
- Creación de espacios de escucha, orientación y aclaraciones.
- Consolidación de las estrategias de diagnóstico y seguimiento de las demandas didácticas y de aprendizaje de los diversos grupos de estudiantes.
- Encuesta periódica de perfiles de estudiantes de universidades federales.
- Becas y programas de apoyo a la permanencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En el segundo eje, de la formación y comunicación, estarían las acciones que promueven el intercambio y fortalecimiento de saberes, ideas, opiniones y prácticas teniendo la diversidad como fuente de conocimiento y desarrollo humano y objetivando la construcción de relaciones inclusivas y equitativas en el espacio caracterizado por la desigualdad, como fueron los procesos formativos en la universidad brasileña. En este segundo eje, podrían ser indicadores a considerar:

- Las actividades académicas de extensión, investigación y docencia cuya temática sean las diferentes culturas, modos de vida, relaciones étnico-raciales,

género y diversidad sexual en la universidad y el combate de todas las formas de discriminación y prejuicio.

- Procesos formativos para el avance de normativas y procedimientos para la promoción de la equidad, con evaluación participativa de las acciones y de las dificultades y desafíos.
- Reconocimiento de la igualdad de valorización de las diversas raíces de la constitución diversa de Brasil.
- Promoción del debate académico sobre las diferentes epistemologías en la relación con la producción del conocimiento, así como sobre los programas de acciones afirmativas.
- Creación de marcos físicos como plazas o jardines que divulguen ese cambio de perspectiva para el acceso, la permanencia y los éxitos de esos nuevos egresados de la universidad.

4.5. CONCLUSIONES

El abordaje de la equidad en la educación superior se ha enfocado mayormente en la función de docencia, especialmente en el acceso a la universidad. Sin embargo, en este capítulo se ha puesto igual énfasis en ella, como en las otras funciones universitarias: la investigación, la extensión y la gestión. De manera específica, este capítulo contribuye al diagnóstico de la equidad en las diferentes funciones universitarias a través de la identificación de las dimensiones y aspectos de equidad que pueden estudiarse en cada función en relación con la realidad Latinoamericana. Se identifican, además, qué métodos e instrumentos de investigación pueden apoyar un diagnóstico universitario de equidad, así como el proceso a seguir con el fin de convertir la información obtenida en una base para la toma de decisiones.

Se cuestiona si las dimensiones de equidad de la UNESCO, como la primacía de la meritocracia en la educación y la satisfacción de estándares colectivos se aplican directamente en los países Latinoamericanos caracterizados por inequidades profundas que pueden reproducirse en el ámbito universitario.

Se propone, por lo tanto, que cualquier modelo de diagnóstico de equidad use una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, orientados a recoger, tanto datos objetivos de la situación universitaria como datos subjetivos y opiniones que permitan entender a profundidad la cultura universitaria con relación a temas de justicia o inequidad. Desde este punto de vista, el diagnóstico de equidad debe estar orientado a la comprensión de una situación base sobre la cual se pueda trabajar y tomar medidas con miras a la construcción colectiva de una cultura de equidad en las instituciones de educación superior.

4.6. REFERENCIAS

Aldasoro E., Bacigalupe A., Calderón C., Esnaola S., y Sanz E. (2014). *Herramienta de cribado para la Evaluación del Impacto en Salud de las políticas públicas sectoriales*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Salud del Gobierno Vasco.

Alfaro, M. (1999). *Develando el género: elementos conceptuales básicos para entender la equidad* (1a. ed.). San José, Costa Rica.

Almeida, C. (2002). Reforma de sistemas de servicios de salud y equidad en América Latina y el Caribe: algunas lecciones de los años 80 y 90. *Cadernos de Saúde Pública*, 18, 905-925.

Aristóteles (350 a.C.). *Ética a Nicómaco*, Libro V.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://campusvirtual.uned.ac.cr/lms/mod/folder/view.php?id=829120>

Batthyány, K., y Cabrera, M. (2011) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo: Udelar.

Bray, M., Adamson, B., y Mason, M. (2010) *Educación comparada. Enfoques y métodos*. Buenos Aires: Granica.

Breilh, J. (2010). *¿Es que vamos a allanarnos a un camino de universidades sin alma?*. Ponencia presentada en: Acto de homenaje al Dr. Gustavo Vega D. Sesión Solemne del H. Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad de Cuenca, Cuenca, diciembre 9 de 2010.

Campos, N. (2006). *El Concepto de Equidad en Educación*. Filosofía de la Educación.

Cárdenas, J., Ñopo, H., y Castañeda, J. (2012). *Equidad en la Diferencia: Políticas para la Movilidad Social de Grupos de Identidad*. Misión de Movilidad Social y Equidad, Documentos CEDE 010319, Universidad de los Andes: CEDE.

Castro, C., Marín, F., y Senior, A. (2016). Responsabilidad social en la gestión universitaria: una construcción colectiva. *Cuaderno Venezolano de Sociología*. 25(2). pp. 184- 208.

Castro, J. (2007). La extensión docente desde la acción social: quinquenio 2003-2007. *Revista Actualidades investigativas en Educación*. 7(Número Especial), pp. 1-33.

Cejas, A. (2009) Gestión Educativa. *Revista Integra Educativa*, 2(3), pp. 215-231.

Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA. (2010). *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*. Santiago: Alfabeta.

Corbetta, P. (2003). Metodología y técnicas de investigación social (No. 303.1). McGraw-Hill.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil (2005). *Institui o Programa Universidade para Todos — PROUNI — regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior*. Altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro.

Donolo, D. y Rinaudo, M. (2007). *Investigación en Educación. Aportes para construir una comunidad más fecunda*. Buenos Aires: La Colmena

Escorel, S. (2001) *Os dilemas da equidade em saúde: aspectos conceituais*. Brasília, Brasil.

Espinoza, O. (2004). *The global and national rhetoric of educational reform and the practice of (in) equity in the Chilean higher education system (1981--1998)*.

Espinoza, O. (2007). Solving the equity—equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343-363.

Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Amsterdam: Reidel Pub.

Fukushi, K. (2010). El nuevo alumno y el desafío de la Meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Calidad en la educación*, 33, 303-316.

Gairín, J., Rodríguez, D., y Castro, D. (2012). *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.

Gutiérrez, J. (2005). La investigación en la Universidad de Costa Rica: Situación actual y perspectivas. *Revista Reflexiones*, 84(2) pp. 91-101.

Hederich, C., Lanziano, C., y Rincón, L. (2013). *Estructura de indicadores de perfilación y caracterización para las Instituciones de Educación Superior en Colombia*. Bogotá: SECAB Publicaciones.

Herdoíza, M. (2015). *Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente*. Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación y UNESCO, Ecuador.

Hernández, A. (1986). El curso de didáctica universitaria: una alternativa de capacitación del docente en la universidad de Costa Rica. *Revista de Educación*. 10(2). pp. 57-65.

Hernández, M. (2008). El Concepto de Equidad y el Debate sobre lo Justo en Salud. *Revista de Salud Pública*, 10(1), 72-82.

Huguet, T. (2006). *Aprender junto en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, p. 23. Barcelona: Graó.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2000). *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília: INEP.

Marchesi, A. (2000) ¿Equidad en la Educación? *Revista Iberoamericana de Educación*. 23. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>

Marchesi, A; Tadesco, J y Coll, C. (s.f.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, p. 47-56. Madrid: OEI.

Margarida, I. M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva: La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad*. Barcelona: GRAÓ.

Menéndez, G. (2004). *Desarrollo y conceptualización de la extensión universitaria*. Argentina: Universidad Nacional del Litoral.

Moreno, K. (2013). *Efectos de la meritocracia en el acceso a educación universitaria ecuatoriana*. Ecuador Debate No. 90. pp. 103-126.

Morgan, A (1983) Theoretical Aspects of Project-Based Learning in Higher Education. *British Journal of Educational Technology*: BERA

Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: los «cupos de equidad» en la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile. *Revista Calidad de la Educación*, 35, pp. 255-275.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2009). *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior — 2009. París, Francia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2017). *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*. París, Francia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education*, p. 16. UNESCO Institute for Statistics. Montreal, Canada.

Pascual, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso*, 29. 43-58.

Picciano, A. (2004). *Educational Research Primer*. Londres: Continuum.

Romero, J. (2009). El derecho constitucional y la universidad de Costa Rica. *Revista de Ciencias Jurídicas*, 119, pp. 107-154.

Romero, S. (1993). La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a01.htm>

Rosenfeld, M. (1991). *Affirmative action and justice: a philosophical and constitutional inquiry*. Yale University Press. London, UK.

Santiago, P., Et al. (2008). *Thematic review of tertiary education: Synthesis report*. Paris: OECD.

Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P.; y Elbert, R. (2010). *Manual de metodología*. Buenos Aires: Prometeo

Schmelkes, S (2009). *Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias*. pp 47-56. en A. Marchesi, J. C. Tadesco y C. Coll (coord.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid, OEI.

Secretan, J., Beato, N., D'Ambrosio, D. B., Rodriguez, A., Campbell, A., Folsom-Kovarik, J. T., & Stanley, K. O. (2011). Picbreeder: A case study in collaborative evolutionary exploration of design space. *Evolutionary Computation*, 19(3), 373-403.

Starfield, B. (2001). Improving equity in health: a research agenda. *International Journal of Health Services*, 31(3), pp. 545-566.

Turbay, C. (2000). *El derecho a la educación. Desde el marco de la protección integral de los derechos de la niñez y de la política educativa*. UNICEF, Colombia.

UNESCO (2018). *Handbook on Measuring Equity en Education*. Montreal, Quebec, Canadá: UNESCO Institute for Statistics.

Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción». (2015). *Estatuto*. Asunción, Paraguay.

Universidad Católica «Nuestra Señora de la Asunción». (s.f.). *Modalidades de la extensión y proyección social de la Universidad Católica*. Asunción, Paraguay.

Valencia, M.; Alonzo, D.; Vargas, J.; Zabala, B y Sansores, F. (2017). *Equidad en Educación superior un indicador de calidad*. Boletín Virtual, 6-6. 1-7.

Valles, M (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, España.

Whitehead, M. (1992). *Inequalities in health: the Black Report: the health divide*. Penguin.

Winkler, D. (1994). *La Educación Superior en América Latina*. Cuestiones sobre eficiencia y Equidad. Washington, USA: Banco Mundial.

Zúñiga, D., Fuentes, J., Moreno, K., y Rodríguez, M. (2016). *Experiencia de Dos Programas de Acompañamiento Implementados en Carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de Chile*. In Congresos CLABES.

5. Mejorar la inclusión y la equidad en las IES: la perspectiva de las funciones

Fabio Dovigo (Coord.)

U. de Bérgamo, Italia

Marcela Pereira (Coord.)

U. Rafael Landívar, Guatemala

Carlos Filippi

U. Nacional de Asunción, Paraguay

Sebastián Donoso

U. de Talca, Chile

Nicolasa Terreros

U. Especializada de las Américas, Panamá

Francisco Javier Parajón

U. Autónoma Nacional de Nicaragua, León

Ana Rosa Ruiz/Katherine Palma

I. Tecnológico, Costa Rica

Boris Tristá

U. de La Habana, Cuba

5.1. INTRODUCCIÓN

El esfuerzo para promover la equidad en las instituciones universitarias y el análisis de sus funciones requiere especial atención. Por un lado, las estructuras de educación superior declaran la voluntad de promover políticas institucionales destinadas a favorecer un acceso más amplio de los estudiantes «vulnerables», es decir, de los que no encajan en un perfil estándar definido con base en sus características económicas, de género, sociales, culturales, etcétera. Por el otro, desde hace ya mucho tiempo, las mismas instituciones universitarias, no solo en América Latina sino también en otros ámbitos, trabajan en un contexto caracterizado por fuertes tendencias neoliberales que acentúan los elementos de competición interior y exterior y apoyan un modelo de calidad que acaba limitando la inclusión de los estudiantes desaventajados (Harris, 2008; Torres, 2008).

En el momento en que, como ya ocurre por ejemplo en los servicios de salud, en nombre de la libertad de elección, se define al estudiante y se le trata como un «cliente», la relación con la institución universitaria se convierte en algo puramente contractual. Bajo esta perspectiva y en el libre mercado de la enseñanza superior, el estudiante/cliente se ve forzado a elegir la universidad que le garantice el mejor servicio, lo cual empuja a la organización académica a mejorar continuamente su oferta (Cancino, 2010; Vega Cantor, 2014).

Sin embargo, en este contexto, las instituciones educativas no toman en cuenta dos elementos esenciales. En primer lugar, que el aprendizaje no es simplemente un bien que se compra, sino más bien un asunto que requiere un nivel de coproducción donde el estudiante llega a desarrollar las competencias deseadas a través de un proceso de apropiación personal, donde la función del profesor no es la de proporcionar información, sino la de crear una interacción eficaz basada en la confianza y en la colaboración que acompañe al estudiante y lo motive a alcanzar su propia potenciación progresiva.

En segundo lugar, que la libertad de elección está supeditada a ciertas condiciones de partida — tanto en materia de disponibilidad de tiempo como de capital económico y cultural — que se convierten en factores de desventaja a los que los estudiantes vulnerables tienen que enfrentarse cuando desean empezar sus estudios universitarios.

De hecho, el principio abstracto de la libre elección resulta limitado por las presiones reales que tiene que afrontar un estudiante que se encuentra en condiciones de pobreza, inhabilidad, que es padre o madre soltero/a, que procede de una familia migrante o simplemente porque se ve discriminado por razones de género. Tampoco hay que olvidar que el mecanismo de la competición de mercado, aplicado sin ninguna corrección a la enseñanza superior, produce desde hace tiempo efectos distorsionadores (Leache & Sordoni, 2013). Son cada vez más frecuentes, por ejemplo, los casos de universidades que directa o indirectamente presionan a los estudiantes considerados problemáticos para que no se matriculen o continúen sus estudios. Esto ocurre porque temen que sus resultados afecten negativamente su posición en aquellas clasificaciones nacionales e internacionales que, de manera cada vez más difundida, determinan su reputación institucional, y, por consiguiente, el número de los futuros matriculados.

En este sentido, queda claro que reflexionar sobre la relación entre equidad y calidad, a partir de las funciones de la organización universitaria, por una parte, pone a la vista las diferentes contradicciones que el esfuerzo de conciliar estas dos instancias conlleva y, por otra, subraya cómo semejante esfuerzo requiere de un enfoque sistemático para que pueda sostenerse. De esta forma, la mayoría de organismos de enseñanza superior adoptan iniciativas orientadas a facilitar el acceso a los estudios universitarios de todos aquellos estudiantes de particulares categorías que se consideran dignos de apoyo. Sin embargo, este criterio tiene dos límites importantes.

El primero es que por muy apreciable que sea cada actividad que facilite el acceso a la universidad de alumnos tradicionalmente subrepresentados dentro de la población universitaria, no es de por sí suficiente si no va acompañada de medidas dirigidas a sostener también la prosecución y la terminación de los estudios y a proporcionar orientación sobre el camino de postgrado. Por ejemplo, no es suficiente favorecer a los estudiantes disléxicos con la implementación de procedimientos que les faciliten el acceso a la institución educativa, si luego no se crean las condiciones compensatorias en las clases con vistas a enriquecer la didáctica tradicional basada, fundamentalmente, en la lectura de textos. Sin una didáctica potenciada, dichos estudiantes, por muy bien acogidos que sean, están destinados irremediabilmente a ser considerados (y, por consiguiente, a considerarse) como alumnos de segunda clase.

El segundo límite relevante es el enfoque que los mismos grupos de estudiantes, definidos como desaventajados, le dan a dichas iniciativas. De hecho, muchos universitarios pueden vivir una situación momentáneamente difícil a la hora de empezar o seguir con los estudios, sin que necesariamente pertenezcan a una categoría específica

(por ejemplo, en el caso de que los padres pierdan el trabajo o decidan separarse). De igual manera, otros estudiantes, por diversas razones en un momento dado, podrían entrar en una categoría; sin embargo, prefieren que los demás no sepan de su condición (por ejemplo, sobre su dislexia o su orientación de género) por miedo a sentirse etiquetados y discriminados.

A lo dicho anteriormente, hay que añadir que, en los últimos años, se está asistiendo a una multiplicación de las categorías de estudiantes que se consideran no estándares y que, por lo tanto, necesitarían un apoyo específico. Puesto que los recursos son limitados, esto plantea un difícil dilema de carácter ético a la hora de establecer los criterios para decidir cuál grupo tiene «más derecho» a recibir apoyo en detrimento de otro. Al mismo tiempo, plantea un problema político, dado que en esta situación es fácil que se desarrollen presiones por parte de los grupos más fuertes. Estas presiones pueden llevar a una «guerra entre pobres» para la apropiación de los recursos escasos.

Por las razones antes mencionadas, el análisis de las diferentes funciones de la organización universitaria en relación al tema de la equidad y calidad tiene necesariamente que empezar por una orientación inclusiva que favorezca el cambio de un punto de vista basado en el apoyo a particulares categorías de alumnos, a través de medidas temporales o políticas especiales, a una perspectiva que una la cuestión de la equidad dentro de todas las funciones institucionales, y considere la calidad como un proceso de mejoramiento continuo de las capacidades inclusivas de la organización entera (Ceacero, Gairin, 2016; Sallán, Puente & Clavera, 2017).

De esta forma, en vez de orientarse hacia grupos específicos y predefinidos, dicho enfoque holístico implica el esfuerzo por conseguir que la experiencia universitaria sea plenamente accesible, relevante y cautivante para todos los estudiantes. Esto conlleva una asunción repartida de responsabilidades por parte de la institución con base en la identificación de valores y principios compartidos que guíen las actividades de docencia, investigación, gestión y extensión, y que se traduzca, por consiguiente, en políticas, procedimientos, estructuras y prácticas interrelacionadas, capaces de tener un impacto concreto sobre los niveles de inclusión que afectan no solo a cada estudiante, sino también a la comunidad universitaria entera.

Resulta evidente que esta visión requiere de un cambio cultural y sistémico, tanto a nivel de políticas institucionales como de prácticas cotidianas en el contexto universitario. A este respecto, Schein (1988) ha subrayado que la cultura de una organización hace referencia a tres dimensiones esenciales:

- las presuposiciones fundamentales, que se desarrollan aprendiendo a hacer frente a los problemas de adaptación exterior y de integración interior, y funcionan bastante bien para poderse considerar válidas y transmisibles a los nuevos miembros;

- los valores expresados por la organización, que se difunden para que el sentido de pertenencia y solidaridad de los miembros se consolide, para que se individúen peligros y enemigos exteriores, para que se aclaren y legitimen las decisiones tomadas y para que se cree un amplio consenso;
- los elementos (o sea, los productos inmediatamente observables como la arquitectura, los muebles, la tecnología) y los símbolos, que encuentran expresión en la manera de portarse de los miembros de la organización (jerga, vestuario, rituales, rutinas).

Además, cada proceso de cambio, incluido el de una mayor inclusión, tiene que considerar la presencia de factores tanto externos como internos. Estos pueden limitar o, al revés, favorecer la acción dirigida a transformar positivamente la organización académica, en cuatro dimensiones fundamentales, a saber:

- la dimensión estructural, que comprende las políticas y los procedimientos institucionales, el organigrama, y el plan estratégico;
- la dimensión de los recursos humanos, que incluye las necesidades de los miembros, sus motivaciones y objetivos (tanto evidentes como escondidos);
- la dimensión política, formada por alianzas, coaliciones y conflictos;
- la dimensión simbólica, la cual, como se ha visto, hace referencia a la cultura y a las tradiciones de la organización, a su memoria institucional y a la «manera en que se hacen las cosas aquí».

El cambio dirigido al mejoramiento de la inclusión en la educación terciaria no solo interesa las cuatro dimensiones a la vez, sino que suele adoptar una configuración peculiar en función de la particular forma de organización de las instituciones universitarias. Tradicionalmente las universidades disponen de un amplio margen de autonomía de decisión; por lo tanto, los miembros participan activamente, aunque en grados variables, en el proceso de desarrollo e implementación de políticas y programas.

En este contexto, las tradicionales estrategias de cambio utilizadas en las otras organizaciones se demuestran generalmente inadecuadas para producir transformaciones concretas en el ámbito académico. La prueba de ello es el aumento constante, típico de muchas universidades de hoy, de las iniciativas dirigidas a la producción de innovación o a la mejora de la calidad, a pesar del impacto tan limitado (o incluso nulo) que dichas iniciativas ejercen sobre la efectiva organización del contexto universitario. La razón de dicha inadecuación estriba generalmente en la subvaloración del nivel de implicación necesaria para que los programas proyectados y lanzados desde arriba o desde fuera tengan un efecto concreto en las actividades de investigación, docencia, gestión y extensión.

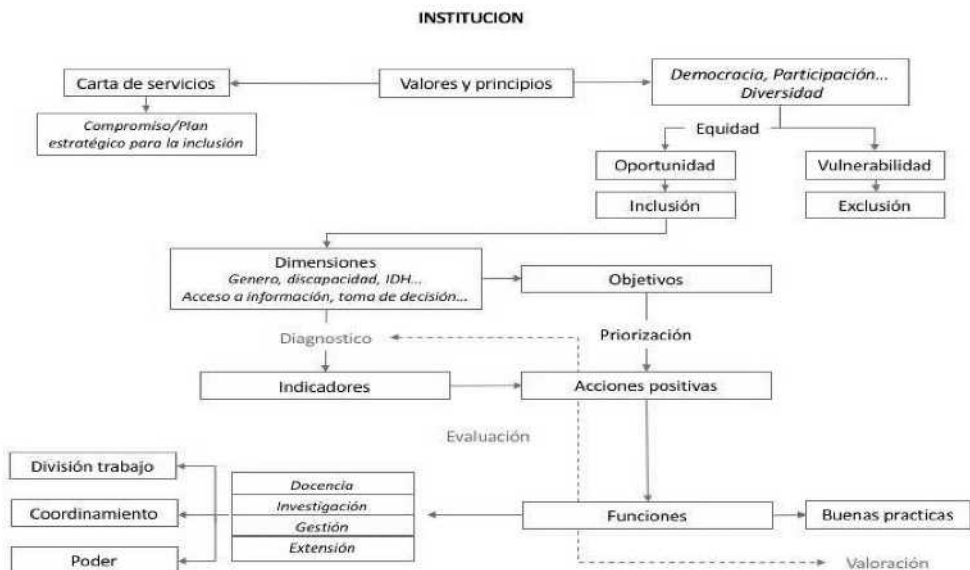
Esta escasa implicación produce inevitablemente, por parte de los miembros de la organización universitaria, una serie de oposiciones interiores, que se revelan difíciles de eludir en la medida en que son principalmente pasivas e indirectas. Esto hace que

el cambio ostentado se reduzca a una forma de «maquillaje» organizacional, que termina confirmando la percepción generalizada de la inalterabilidad de la situación actual, que se refleja también en los planes estratégicos que las universidades adoptan frecuentemente como medio de programación de sus políticas de cambio (Ariza & Ferra, 2009; Chicharro & Carrillo, 2009).

Unido a esto, el lenguaje adoptado en relación con las estrategias destinadas a favorecer una inclusión mayor, en vez de profundizar las iniciativas específicas que hay que adoptar y los pasos para concretarlas, con frecuencia se limita a formular declaraciones de principio con contenidos imprecisos, los cuales, a menudo, confunden misión y visión y no ofrecen soluciones concretas con respecto a la realización de cambios efectivos.

Para que sea eficaz, la planificación que quiere promover la inclusión como proceso capaz de conjugar las necesidades de equidad con las de calidad (o al revés) tiene que ofrecer un contexto exacto y articulado del camino evolutivo que quiere seguir con respecto al cambio, y de las modalidades a través de las cuales las diferentes funciones que contribuyen a su implementación. La propuesta que se presenta en este sentido (fig. 1) tiene como punto de partida la explicitación de los valores y principios que una institución universitaria quiere poner como base de sus acciones.

Figura 1: Ruta propuesta para mejorar la inclusión y la equidad en las instituciones de educación superior: la perspectiva de las funciones



Es importante subrayar que la identificación de estos valores (por ejemplo, democracia, participación, honestidad, confianza, altruismo, valoración de la diversidad...) no puede ser simplemente un ejercicio retórico o teórico, sino más bien el resultado de discusiones amplias y sistemáticas dentro de la comunidad universitaria. Solo de esta manera se podrá lograr que dichos principios sean incorporados dentro de la carta de los servicios y puedan convertirse así en temas generadores (Freire, 1970) en la individuación de compromisos y en la definición del plan estratégico para la inclusión.

Este debate sobre los valores y principios guía permite realizar una primera identificación —que tiene que ir acompañada por una recopilación de datos cuantitativos y cualitativos— de los retos que la institución tiene que afrontar desde el punto de vista de la consecución de una mayor equidad. Esto implica la profundización tanto de las situaciones de vulnerabilidad (no siempre evidentes) que conllevan un riesgo de exclusión de la plena participación en la experiencia universitaria, como de las oportunidades que la misma institución es capaz de crear en función del desarrollo inclusivo, a través de la construcción de alianzas y la individuación de posibles recursos.

A través de esta identificación, es posible establecer las diferentes dimensiones que contribuyen a determinar el perfil específico de la organización universitaria en términos de necesidades y potencialidades para el desarrollo inclusivo. Estas dimensiones pueden configurarse no solo a partir de categorías tradicionales —como por ejemplo la diversidad de género, la discapacidad, la pobreza, el ruralismo, la pertenencia a una minoría étnico cultural— sino también en términos transversales, especialmente en lo que atañe al grado de acción que los sujetos pueden ejercer dentro de la institución. Ejemplos de ello pueden ser el acceso a la información, al nivel de consultación, a la presentación de propuestas, a la participación en la toma de decisiones, etcétera.

Para realizar un diagnóstico de la organización elaborado y eficaz, es necesario que cada dimensión identificada sea explicitada según un conjunto de indicadores que definen de manera específica cuáles son los elementos que contribuyen a mejorar (o empeorar) la calidad de la inclusión en el contexto universitario. Por ejemplo, en lo que atañe al acceso a la información, es posible comprobar la cantidad de los accesos diarios a la página web de la universidad, la facilidad con la que se obtienen determinados datos, la disponibilidad de información en diferentes idiomas, la satisfacción de los usuarios y demás. Paralelamente, al examinar en detalle las diferentes dimensiones se podrán identificar los posibles objetivos de mejoramiento que la institución universitaria deberá alcanzar a corto y medio plazo.

Para que estos objetivos no se queden en un plano teórico, sino que se traduzcan en acciones positivas concretas, es necesario definir los indicadores específicos, como se ha observado, y establecer las prioridades a partir de los recursos disponibles sobre la base de criterios, tales como la factibilidad de la acción, la urgencia y el posible impacto sobre el aumento del nivel de inclusión del contexto en el que se realiza. Estos criterios

a su vez permiten evaluar si, en el plazo establecido, los objetivos que se habían pre-fijado han sido alcanzados y en qué medida. Para que se realice, cada una de estas acciones positivas requiere las cuatro funciones en las que se reparte la actividad de la organización universitaria.

Como se verá más en detalle, cada acción se desarrolla según una configuración específica donde las funciones de docencia, investigación, gestión y extensión son variamente afectadas en relación a tres componentes fundamentales: la división del trabajo, la coordinación y el poder. Por último, las acciones positivas, en el momento en que surgen como actividades capaces de conseguir resultados positivos con el tiempo, crean buenas prácticas que pueden valorarse, es decir, formalizarse, consolidarse y eventualmente difundirse dentro del contexto universitario. Se analizará ahora más concretamente la propuesta de articulación del análisis institucional por funciones dirigida hacia el desarrollo inclusivo.

5.2. VALORES Y PRINCIPIOS

Para el cumplimiento de su misión y el alcance de su visión, el Observatorio Regional para la Calidad y la Equidad en Educación Superior (ORACLE) plantea una serie de valores y principios que se constituyen en el marco orientador para las instituciones educativas que se proponen garantizar y promover la equidad, logrando la máxima calidad en la formación de sus profesionales pertenecientes a los grupos más vulnerables.

Para hacer realidad lo anterior es preciso contar con fines que respalden el desarrollo de las acciones y que estas, a su vez, se constituyan en nortes orientadores de toda acción educativa en pro de la mejora de la calidad y de la equidad, en la formación de los profesionales de las instituciones participantes. Estos fines permiten a los centros de educación superior del proyecto ORACLE, así como a toda entidad educativa que desee trabajar en beneficio de la inclusión educativa o fomentar la cultura de la equidad, dirigir sus actividades curriculares en búsqueda de la formación profesional arraigada en las distintas sociedades humanas —con sus matices diferentes según cada país—, donde desarrollan su labor, pero como una visión común, definida por estas líneas formativas:

Los valores de ORACLE se agrupan en cuatro fines, los cuales se describen a continuación.

- Formar con espíritu de utilidad, sintetizado como dotar a los estudiantes de los medios útiles para desenvolverse en su vida profesional y personal, con excelencia y con habilidades-destrezas para servir a una sociedad en determinado campo. Una educación superior orientada a la práctica, hacia el aprendizaje-enseñanza de elementos útiles y contextualizados. La utilidad proporciona a

las personas «ventajas para la vida práctica», para que las personas sean útiles y productivas (Agúndez, 2008: 612) «para vivir y ayudar a vivir con dignidad y en plenitud» (Hortal, 2008, pág. 637). Lo anterior permite contribuir al desarrollo de un ser humano visto como ser autónomo, digno y práctico (condición inherente a la época actual), capaz de actuar en libertad (de autorrealización, iniciativa y toma de decisiones) y con responsabilidad (como una consecución de la dignidad, la autonomía y la libertad que no pueden existir sin ella).

- Formar con espíritu de justicia, resumido en promover la formación en un ambiente que promueva este valor, con responsabilidad en el manejo de los asuntos públicos y privados; con la visión de contribuir decisivamente en la construcción de una sociedad humana más justa y equitativa. Asociados a esta finalidad se arraigan valores derivados como la dignidad, esencial valor del ser humano y que supone reconocer su excelencia por el hecho de ser persona, y su valía máxima en la naturaleza. En este sentido, junto a este valor también debe promoverse el de la dignidad del planeta Tierra, como un complemento al valor de la dignidad humana porque el ser humano pertenece a un mundo y a una «casa común» que no puede descuidar, ya que esta es parte y origen de su propia vida.

Otro valor relacionado con la justicia es la confidencialidad, entendida como el respecto de la «información personal» que se maneja de sujetos e instituciones. La justicia también tiene su expresión en la equidad, por cuanto permite brindar a cada ser humano lo que merece, lo que necesita, sin excesos, pero también sin disminuciones. Por último, la justicia como finalidad urge el valor de la tolerancia (de *tolerare*, a su vez de *tolerans*, cargar, aguantar, soportar), entendido hoy más como «soportarse», pero que tiene un significado mucho más noble en sentido humano porque significa que lo diferente a lo propio no necesariamente es amenaza, lo diferente no es menos, sino al contrario (Cabrús, 2016:22). Tolerancia significa hoy día más bien quitar lo que estorba, lo que separa del otro (otra), lo que también se denomina los «ismos»: machismo, clasismo, sexismo, entre otros que significan intolerancia y que son responsables de muchas exclusiones y falta de equidad en las relaciones humanas de las distintas sociedades mundiales. Como bien lo dijo (Camps, 1990, pág. 74), «la tolerancia es la virtud de la democracia. El respeto a los demás, la igualdad de todas las creencias y opiniones, la convicción de que nadie tiene la verdad ni la razón absolutas, son el fundamento de esa apertura y generosidad que supone el ser tolerante. Sin la virtud de la tolerancia, la democracia es un engaño, pues la intolerancia conduce directamente al totalitarismo» (p. 81).

- Formar con espíritu de humanidad, entendido como dar perfección a la naturaleza racional de los humanos para integrar la parte humanística a la formación científico-técnica y a la globalización. Es dotar de un talante humano al profesional para que, por sobre su formación, no deje de ser un *ser humano*. La

formación basada en el humanismo permite el desarrollo de valores que están relacionados y conectados con la dignidad humana. Se habla, entonces, de aspectos como la idoneidad —expresión de responsabilidad para reunir a personas óptimas para el buen desarrollo de las funciones de las instituciones que trabajarán el proyecto o intervenir en el tema—, de la veracidad, valor este que debe estar asociado a la responsabilidad y a la práctica integral de la imparcialidad.

Cabe señalar, por tanto, que las instituciones asociadas al Observatorio y toda institución que desee participar y fomentar la cultura de equidad debe propiciar acciones en las cuales se vean reflejados todos estos valores y que los mismos puedan ser verificados en las fuentes y procedimientos institucionales.

- Formar con espíritu de trascendencia, de confianza y de esperanza en que el ser humano pueda hacer y transformar este mundo en algo mejor. Promover una formación contracultural opuesta a corrientes masificadoras y globalizantes que hoy niegan la participación de los grupos minorizados, produciendo injusticia y exclusión, corrupción e inequidad. Todo esto atenta contra los valores que ya han sido referidos con anterioridad y que se manejan en el medio en el que se desarrolla cada una de las instituciones educativas del proyecto y de toda sociedad moderna. El espíritu de superación sin límite empuja a la formación de seres solidarios, que posean sentido de servicio, de equidad, honestidad y sobriedad.

Finalmente se aclara que el servicio como tal es otro valor que compromete con la ayuda al prójimo por el hecho de sentirse responsable de las personas que tienen necesidad (Cabarrús, 2016:24). Es el valor que se pone de manifiesto en las relaciones interpersonales, en las experiencias del trabajo y del aprendizaje cooperativo, el que lleva hacia la cultura de la responsabilidad social. En palabras de Corbi y Rivera (1999:112), se trata de abrirse a la realidad por medio de la sensibilidad, la cual «se desarrolla principalmente en cuatro grandes campos: la relación con la naturaleza, la contemplación activa de las obras de arte, la relación profunda con las otras personas y de una manera especial con los que sufren, con los pobres y marginados; es la conciencia aguda del sufrimiento ajeno...; complementando de esa forma al ser humano como persona integral».

Las anteriores finalidades permiten que la institución participante en este proyecto se comprometa a contribuir al desarrollo integral y sostenible del mismo, transformando a las personas y la sociedad en contextos cada vez más humanos, equitativos, justos, inclusivos y libres. Lo anterior entroniza y enfatiza la propia misión y visión del proyecto ORACLE especialmente en cuanto a la promoción de la equidad y la máxima calidad educativa.

Estos fines y los valores asociados a ellos, permiten orientarse dentro de todo proyecto social, político y académico proclive para el análisis, la reflexión y la construcción de una sociedad consciente y sensible a las culturas (mediante la interculturalidad), con pleno reconocimiento de grupos vulnerables o minorizados, promoción de la justicia social, de la equidad y de la diversidad cultural como fundamento de formación académica, investigación y acción integral de todos sus miembros, para una convivencia pacífica y armónica, tal como lo plantea el proyecto ORACLE y sus instituciones asociadas, como también para toda institución de educación superior que desee trabajar en beneficio del tema de la inclusión educativa y la equidad.

Las posibles acciones para realizar se deben regir (o ser motivadas), por los valores anteriormente mencionados, los cuales deben convertirse en asideros o puntos de referencia de toda acción educativa. De esa cuenta, los valores son como motores o resortes que impulsan a la acción que se busca dentro del proyecto y conforman el conjunto de elementos axiológicos que identifican a una persona, nacen de su realidad natural y forman parte de su existencia (Gallo, 2012) y, finalmente, definen sus intereses y se constituyen en lo que toda persona pone o antepone en su vida. En otras palabras, favorecen la creación de una realidad a la que se pone precio, pero no como lo hace la economía, sino según el corazón, con «aprecio» y crecimiento (Cabarrús, 2014:18).

Estos valores forman un marco de ética institucional de donde se plantean los *principios* que forman la base del trabajo de ORACLE y que se describen a continuación.

- Desarrollo del compromiso social. Es el punto de partida de la acción de ORACLE y de las instituciones que estén dispuestas a trabajar en el tema, dado que se manifiesta en favor de los sectores más vulnerables de toda comunidad universitaria para el logro de la equidad y la excelencia que se busca con el proyecto. Este compromiso social (servicio y proyección social), busca ser un impulso concreto para la promoción de una sociedad justa, equitativa, incluyente y ante todo, humana.
- Práctica integral de la honestidad. La honestidad es el emblema de la justicia (Cabarrús, 2016: 23) y es un paso concreto y práctico de la veracidad, la responsabilidad y, al final de cuentas, de la dignidad de las personas. Busca evitar que se aproveche la situación para intereses personales.
- Vivencia integral de la interculturalidad. La interculturalidad es una expresión de la tolerancia. Apoyar a los grupos vulnerables (generalmente minorizados por causas de colonización o por migración), y desarrollar con ellos inclusión educativa requiere valorar la diversidad, generar interacción, diálogo horizontal y conjugación de sinergias que permitan impulsar el proceso de crecimiento de dichos grupos humanos en las universidades iberoamericanas implicadas en el proyecto y contribuir a quitar los «ismos» de las sociedades (machismo, racismo, clasismo, proselitismo, entre otros). Este principio es fundamental para el logro pleno de la equidad con calidad.

- Logro de la sostenibilidad. Aunque es un término que en principio es ambiental, actualmente se utiliza para dar a entender la responsabilidad que debe asumir una generación que vela por su beneficio sin comprometer el de generaciones subsiguientes. (Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo, 1988). En el caso de ORACLE —sus instituciones participantes o bien otras que estén interesadas—, se deben establecer políticas y procesos que garanticen la sostenibilidad para el desarrollo de futuras generaciones. Ello implica velar porque el alcance de los objetivos y metas actuales no ponga en peligro el desarrollo de otros grupos u otras generaciones.
- Actuación con transparencia. Este principio garantiza una actuación abierta y clara, en cumplimiento de la legislación vigente, para cumplir con el principio complementario que es el de rendición de cuentas, el cual, a su vez, responde a valores como la dignidad de la persona, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad y la idoneidad, entre otros.

Con todo, el conjunto de estos principios permitirá el desarrollo del proyecto ORACLE con un máximo de potencialidades que se encaminen al logro de la equidad y la máxima calidad.

5.3. EQUIDAD, OPORTUNIDADES E INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los debates acerca de la equidad y las oportunidades educativas forman parte del marco filosófico-político —clave desde mediados del siglo pasado a la fecha— que regula la inserción e implementación de las políticas en materia de educación, tanto a nivel público como privado (Burton, 2014). Este escenario, a partir del último cuarto de siglo, se reconoce bajo el concepto de los derechos sociales, temática sustantiva, controversial y relevante para la educación, la que se mueve entre distintas concepciones del liberalismo⁴ y de los derechos sociales (Marshall y Bottomore, 1998).

Ciertamente ORACLE en su concepción inicial y diseño operacional responde a los debates sobre justicia social expuestos por Rawls (1971, 1986) y, posteriormente, por otros autores entre los que destacan Roemer, (2000), Sen (2011), Dubet (2011), Nozick (1974) y Sandel (2013). En este marco se establece con claridad el efecto histórico y agregado de la desigualdad, si no en todos, sí en los principales planos del hacer social; y en razón de ello, surge la importancia (sustentada en diversos argumentos) de que el Estado, como representante de los ciudadanos, proteja —defienda— a los más débiles y provea las oportunidades adecuadas para generar la equidad necesaria. Esta provisión implica un «hacer» deliberado de la sociedad y del Estado en esa dirección, para definir cómo se realizará y cómo se financiará.

(4) El liberalismo posee diversas corrientes, el clásico, descrito por Smith, el social por Stuart-Mill, el socialdemócrata de Keynes, el igualitario por Rawls, el «neo» por Hayek y Friedman, el republicano por Habermas, y el liberal socialismo por Bobbio.

En esta perspectiva, las oportunidades educativas son un factor clave y, por ende, los sistemas educativos tienen como rol determinante la provisión de tales oportunidades, en una concepción de «nivelar la cancha de las desigualdades», de forma tal que el esfuerzo del estudiante —y no su capital social o económico— sea el factor determinante de sus resultados (Roemer, 2000), cuestión que, en la actualidad y en la mayor parte de los países de la región, está distante de alcanzarse.

Sin embargo, la «oportunidad» se debe convertir en el componente sustancial que marca la diferencia en educación. Es por ello que ORACLE busca construir y proveer oportunidad (des) para generar equidad. Cabe destacar que no se trata de una oportunidad cualquiera sino de aquella que produzca el efecto deseado y que, por lo mismo, se adecue a las necesidades de los estudiantes para cumplir con las exigencias de la tarea-desafío impuesta (Mazuccato, 2014).

Debido a lo señalado, se puede hablar de equidad de ingreso, de proceso y de resultados, para diferenciar el marco de las oportunidades educativas en lo operacional (Tedesco, 2012). La secuencia que debe seguirse en la instalación de las oportunidades debe ser tal que el cumplimiento de esta trayectoria habilite en mejor forma los resultados que se persiguen con el Proyecto. Así, equidad de oportunidades de ingreso sin lograr el segundo y tercer componente es insuficiente, lo mismo si se llega a equidad de procesos, pero no de resultados. La tarea entonces es demandante, porque históricamente se ha confundido el mérito del estudiante con la dotación de capital social y económico familiar, con lo cual se le otorgan a la meritocracia una serie de atributos que, de no estar bien establecidos y adecuadamente medidos, más bien alteran sustancialmente las oportunidades educativas por las diferencias de capital social. Esta meritocracia mal enfocada y entendida solo produce efectos perversos sobre el sentido inicial de las propuestas de equidad. Esta problemática fue expuesta hace más de 60 años por el famoso informe Coleman (1966), que desde entonces ya ubicaba —con datos duros— esta compleja situación educativa, la cual ha sido refrendada por los diversos estudios nacionales e internacionales, entre los cuales destacan los trabajos realizados por la OECD en el campo educacional, que confirman los elementos señalados y proveen de insumos para corregir diversos aspectos que atentan contra la equidad.

En el marco de las demandas ciudadanas, emergen con distinta fuerza las iniciativas proinclusión. Lejos de tratarse de un fenómeno circunstancial, la relevancia que han ido adquiriendo las demandas en esta perspectiva dan cuenta de la profundización en los hechos de la democracia, no siempre dirigida desde las élites de poder, sino que en oportunidades impuesta precisamente por los movimientos sociales que, con nuevos códigos de funcionamiento, han ido instalando en forma gradual, pero de manera robusta, los conceptos claves que debe atender la sociedad en este campo. Los dilemas sobre los caminos que deben seguirse para cumplir con las expectativas en este campo implican también respuestas a preguntas mayores que conllevan a definir adecuaciones

al modelo social vigente o a la transformación de sus principios de operación. En referencia a estos ejes se han desarrollado diversos debates sobre la educación en la presente década, siendo la inclusión una de las materias fundamentales sobre las que se han venido forjando nuevas situaciones y propuestas que son relevantes de consignar (Garretón, 2016; Aguilera, 2014).

Por lo mismo, ORACLE comprende que la calidad de las oportunidades educativas es un factor crucial en el logro de la equidad en sus tres dimensiones (de ingreso, proceso y producto). Se entiende, así, que la equidad es una condición imprescindible (necesaria) para la consolidación de los procesos democráticos, por cuanto que estos han generado nuevos códigos de funcionamiento y de expresión (O'Donnell, 2008).

5.4. PROFUNDIZACIÓN CONCEPTUAL

5.4.1. La equidad en IES

El término equidad (del latín *aequitas*, de *aequus*, «igual»; del griego «ἐπιεικεία», virtud de la justicia del caso en concreto) puede definirse, según el Diccionario de la lengua española, como: cualidad que mueve a dar a cada uno lo que merece sin exceder o disminuir. También puede ser entendido como justicia o imparcialidad en un trato o un reparto.

En general, la equidad en la educación superior se asocia con la igualdad de oportunidades. En este sentido, Lemaitre (2005) analiza otros elementos y asocia la igualdad de oportunidades a una combinación de dimensiones significativas, con efectos en distintos puntos de la relación entre las condiciones personales o sociales de los individuos y las oportunidades que tienen (o que no tienen). Establece, además, que las dimensiones relativas a la equidad se manifiestan a través de las oportunidades de estudio, acceso, permanencia y resultados de la formación.

Canales & de los Ríos (2009) afirman que en las Instituciones de Educación Superior (IES) la retención involucra un conjunto de dimensiones que atañen la eficiencia técnica de los procesos de formación (diseño curricular), la eficiencia económica y el impacto social. Además de esto, advierten que los centros formadores deben asumir una responsabilidad pública al ofertar titulaciones y vacantes. De esta manera, cuando una IES determina las vacantes realiza de hecho un contrato tácito con el estudiante y asume la responsabilidad de que este cuente con las condiciones de aprendizaje (infraestructura, equipamiento, soporte didáctico y docente) para que logre los objetivos propuestos, con la única condición de que cumpla con sus obligaciones como estudiante.

5.4.2. La cultura de la equidad en IES

De acuerdo con los aportes de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (UNESCO 1982) «...la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias y que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden» (p. 1).

De acuerdo con esta perspectiva es importante subrayar aspectos como los siguientes:

- La creación de la cultura de la equidad se inicia en la construcción sociocultural, en un tiempo y un espacio determinados, con reglas, prácticas, símbolos, valores y representaciones, los cuales deben ser repensados, reconfigurados y resignificados para acompañar un verdadero cambio de mentalidad.
- La cultura de la equidad en una institución de educación superior implica que la organización esté dispuesta de manera espontánea a favorecer la inclusión, es decir, que desarrolle la equidad como un valor central que cimienta su accionar y tienda a garantizar el acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos los miembros de la comunidad académica sin distinciones de ningún tipo.
- Una institución de educación superior (IES), impregnada por la cultura de la equidad, desarrolla una sensibilidad especial para identificar tempranamente situaciones de vulnerabilidad y las percibe como oportunidades que impulsan mecanismos proactivos de protección, conservación o restauración de las condiciones de equidad que le caracterizan.

5.4.3. La vulnerabilidad y la exclusión en IES

La palabra vulnerabilidad deriva del latín *vulnerabilis* y está compuesta por *vulnus*, que significa 'herida', y el sufijo *—abilis*, que indica posibilidad. Por lo tanto, etimológicamente, vulnerabilidad indica una mayor probabilidad de ser herido. Las vulnerabilidades adoptan diferentes formas, dependiendo de la naturaleza del objeto de estudio, sus causas y consecuencias.

Del latín *exclusio*, la exclusión es la acción y efecto de excluir (quitar a alguien o algo de un lugar, descartar, rechazar, negar posibilidades). El concepto de exclusión es muy habitual en el ámbito de las ciencias sociales o de la política para nombrar a la situación social desfavorable en que se encuentra una persona o un grupo de individuos.

La exclusión es una situación que está determinada por la coincidencia de aspectos tales como la pobreza, la discriminación, la invisibilidad, la reducción de oportunidades o la falta de tolerancia y solidaridad. En el sistema de educación superior puede ser entendida como la falta de cumplimiento a la línea de acción que busca garantizar la igualdad de acceso a la ciencia, educación y cultura de algunos grupos sociales que han sido minorizados por distintas razones de reconocimiento, aceptación y respeto por las diferencias de las políticas y prácticas de las instituciones de educación superior (Viveros, 2007).

En vista de lo expuesto hasta ahora, se espera que los rasgos culturales de la organización universitaria favorezcan la integración social y el bienestar general, garantizando similares oportunidades de desarrollo a todos los miembros de la comunidad académica y mecanismos adecuados para corregir las desigualdades cuando se presentan.

5.5. LAS DIMENSIONES DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La visión de una universidad del siglo XXI está llamada a impulsar políticas dirigidas al fortalecimiento de acciones cada vez más integradoras de su hacer, esto es, desde la docencia, la investigación, la extensión y la gestión. Parte esencial de estas políticas son los principios sobre los que se sustenta la propia institución, pero de manera especial, su modelo pedagógico, el cual debe responder al contexto social, cultural, político y económico al que pertenece. Es desde la definición de este modelo, que las universidades definen su plataforma de servicios de sus cuatro ejes: la estrategia de enseñanza aprendizaje, la investigación, la estrategia de gestión y las formas de relacionarse con las personas, grupos y comunidades.

En atención a los contextos y realidades de las sociedades de hoy, marcados por una alta complejidad, es preciso que las políticas universitarias estén en sintonía con estas realidades, así como abiertas y dispuestas a la atención de poblaciones diversas, especialmente aquellas que se encuentren en grado de vulnerabilidad. Dichas políticas deben ser implementadas tomando en cuenta los diversos grupos sociales, tales como las poblaciones indígenas o afrodescendientes, personas con discapacidad o que se encuentren en condiciones de inequidad y desigualdad por razones culturales, de género o religiosas.

La equidad en la inclusión es entendida como «requisito crítico» (Díaz-Romero, 2010: 4) para el aseguramiento de la calidad en las universidades: no es posible pensar

universidades de calidad que no sean inclusivas y viceversa (Gairín, Palmeros y Barrales, 2014: 21). Es por ello que se plantea como imperativo construir universidades inclusivas, como una propuesta democrática pero también como una oportunidad de innovación y de desarrollo de nuevas competencias para las propias instituciones (Sebastián y Scharager, 2007), siempre y cuando se aúnen las expectativas, voluntades y acciones de los actores institucionales implicados (Gairín et al., 2014: 22).

Por lo mismo, la pertinencia de un proyecto académico, de probada eficacia, sostiene su éxito en los escenarios sociales donde la expresión cotidiana de estos procesos universitarios de enseñanza-aprendizaje surte su impacto. Porque la educación de calidad tiene como destino una sociedad con calidad y en equidad, y ello se logra a través de carreras prioritarias para el desarrollo nacional, armonizando la investigación y la acción con prácticas de intervención que, a través de la educación, favorecen a una población con agudos problemas sociales, que requiere ser atendida sin exclusiones (UDELAS, 2008: 2).

5.5.1. Grupos vulnerables y la universidad

El Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de ES de 2007 llamaba la atención sobre los estudiantes que tienen mayores dificultades para tomar parte de la enseñanza universitaria, dentro de los cuales se incluyen aquellos que por sus particulares circunstancias individuales, sociales o familiares tienen una representación menor entre el alumnado universitario que el resto de los grupos. Se trata de personas con algún tipo de discapacidad, de aquellos proceden de los estratos socio-económicos más bajos, de los inmigrantes, de las personas con cargas familiares, de quienes trabajan y de otros colectivos que tradicionalmente no han formado parte del alumnado convencional de las universidades (Gairín y Suárez, 2014: 38).

Con mucha frecuencia, los más excluidos de la universidad son los grupos indígenas, las personas con discapacidad, quienes viven en pobreza extrema y, en reiteradas ocasiones, las mujeres. Esto lo recalca el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el informe *Los de fuera. Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y El Caribe* (Márquez, Chong, Duryea, Mazza & Ñopo, 2007) cuando menciona que los colectivos en riesgo o exclusión social son los grupos indígenas, las personas discapacitadas físicamente, la población con un índice de desarrollo humano (IDH) muy bajo y las mujeres. (Gairín y Suárez, 2014: 38). Para brindar apoyo y oportunidades de formación a estos sectores, el 18 de noviembre de 1997, fue creada la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), en cuyo estatuto orgánico es definida como una «institución oficial, dedicada a la educación superior, en respuesta a la voluntad de ampliar la oferta educativa [...] conforme a una política social y procura incorporar al desarrollo y bienestar a quienes se hayan privados del acceso a oportunidades de desarrollo y bienestar individual, familiar y comunitario» (Art. 1 y 2).

5.5.2. Grupos indígenas

Se calcula que existen más de 370 millones de personas indígenas dispersas en más de 70 países de todo el mundo. No obstante, la práctica de sus singulares tradiciones les permite mantener sus características sociales, culturales, económicas y políticas, que los distinguen de las de las sociedades predominantes en las que viven. Esparcidos por todo el mundo, desde el Ártico hasta el Pacífico meridional, son los descendientes, según la definición común, de los habitantes originales de un país o región geográfica en el momento en que llegaron pueblos de diferentes culturas u orígenes étnicos. Los recién llegados se convirtieron más tarde en los grupos dominantes mediante la conquista, la ocupación, el asentamiento, o por otros medios (FAO, 2018).

Como una respuesta a la diversidad de grupos indígenas que se encuentran diseminados por diversos territorios, UDELAS se ha convertido en una alternativa para que los integrantes de dichos conglomerados tengan acceso al sistema universitario. Por un lado, se ofrecen programas de becas, y también tutorías que para asegurar su permanencia en la universidad. Por otro lado, se realiza la carrera de educación intercultural bilingüe, para que los niños, niñas y adolescentes de la comarca tengan la posibilidad de llevar su proceso de enseñanza aprendizaje en su propia lengua.

Es sobre esto último que la Asamblea General de la ONU (2007), en el número 61, artículo 14, señala los siguientes aspectos:

- Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
- Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a que el Estado les provea educación en todos los niveles y formas, sin discriminación alguna.
- Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

5.5.3. Discapacidad

Según el *Informe mundial sobre la discapacidad*, elaborado por Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial —OMS y BM— (2018) «más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento». Además, según lo apuntan estas organizaciones, los índices de discapacidad van en aumento día con día, por diversas causas, pero sobre todo por el implacable envejecimiento de la población a nivel mundial.

Por otra parte, las personas con discapacidad son quienes presentan los peores índices sanitarios, académicos y de participación económica en la sociedad, así como las tasas más altas de pobreza. Según dicho informe, «esas dificultades se exacerban en las comunidades menos favorecidas» (p. xi).

La discapacidad es parte de la condición humana. Quiérase o no, casi todas las personas la han padecido o la padecerán en algún momento de sus vidas. Así mismo, las respuestas que las sociedades han dado ante las personas con discapacidad se han visto modificadas, de manera especial a partir de 1970, cuando las mismas personas discapacitadas emprendieron la lucha por ser reconocidas e incluidas en los procesos sociales, lo que trajo consigo el reconocimiento de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos (Quinn & Degener, 2002) y, a partir de este enfoque, la Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), habla de una «intersección entre discapacidad y desarrollo» y la define como cualquier «cualquier alteración, limitación en la actividad o restricción en la participación y resultado de la interacción entre el estado de salud de un individuo y factores personales y contextuales presentes en su vida cotidiana» (FAO y BM 2011, p. 4).

En este sentido, la discapacidad debe ser entendida como una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física o psíquica y los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive. Incluye un sinnúmero de dificultades, desde problemas de sordera, ceguera o sordoceguera, así como todas aquellas limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas por dificultades suscitadas con problemas en la audición o la visión, hasta la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana. Esta situación es compleja, heterogénea, dependiente del medio y la cultura y de difícil evaluación.

A partir del reconocimiento de la discapacidad como un problema de derechos humanos, se realizó, en el 2006, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), en cuyo preámbulo se reconoce que la discapacidad es un «concepto que evoluciona» y que es el resultado de «la «interacción» entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás». Gracias a que la discapacidad es vista como una «interacción» y no como un «atributo» se pueden llevar a cabo acciones para disminuir las barreras que impiden a las personas con discapacidad llevar a cabo una interrelación, en términos de normalidad, con los demás y con el medio y se fortalece la participación e interacción de las personas que la padecen.

La atención de las personas con discapacidad ha venido de menos a más. Con el paso de los años, la segregación, el aislamiento y la marginación se han ido relegando a un segundo plano, gracias al desarrollo de programas que propugnan la inclusión, la

interacción y la participación activa de las personas discapacitadas. «Al evolucionar la sociedad, las personas con discapacidad han ido reclamando los derechos que les corresponden constitucionalmente. En la actualidad existe en la mayoría de los países organizaciones gubernamentales y civiles que velan y exigen el cumplimiento de estos derechos» (Escobar, 2016).

Uno de los derechos más reclamados por las personas con discapacidad es el de tener acceso a una educación inclusiva y desde centros educativos regulares. Este nuevo enfoque de la educación surgió con el movimiento llamado «Educación para todos», cuyos orígenes se remontan al año 1990 en Jomtiem, Tailandia (UNESCO/ORELAC, 1990).

A la fecha, muchas instituciones ofrecen programas de educación inclusiva. Una de estas es la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS), que, desde su creación, fue concebida para atender las personas provenientes de segmentos poblacionales tradicionalmente excluidos y desplazados. En los últimos años, esta iniciativa se ha ido incrementando y ya son muchas las universidades que ofrecen becas a estudiantes discapacitados.

5.5.4. Género

El concepto o categoría de género «alude al conjunto de características diferenciadas que cada sociedad *asigna* a hombres y mujeres». Se refiere a los roles socialmente contruidos, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera como apropiados para hombres y mujeres. El desarrollo de este concepto ha estado orientado a visibilizar aquellas diferencias y desigualdades sociales entre hombres y mujeres que provienen del aprendizaje, así como los estereotipos, los prejuicios y la influencia de las relaciones de poder en la construcción de los géneros (ONU, 2011).

Para lograr una igualdad sustantiva es preciso tener en cuenta tanto las desigualdades históricas como las circunstancias de las mujeres en un determinado contexto. Por consiguiente, el Estado puede verse obligado a adoptar medidas positivas para paliar las desventajas y las necesidades específicas de las mujeres. La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer abarca la igualdad sustantiva, al reconocer las posibles consecuencias discriminatorias de las leyes neutras en cuanto al género y el hecho de que la igualdad oficial no basta para evitarlas. En su artículo 4 relativo a las medidas especiales de carácter temporal, la recomendación general N° 25 (2004) del Comité sobre la misma cuestión, así como el artículo 5 relativo a la modificación de los patrones socioculturales de conducta de hombres y mujeres, ponen de relieve la voluntad de alcanzar la igualdad sustantiva. (ONU, 2014)⁵.

(5) ONU: Comité para la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), Recomendación general n.º 25, sobre el párrafo 1 del artículo 4 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, referente a medidas especiales de carácter temporal, 2004, disponible en esta dirección: <https://bit.ly/2SrBveX> [Accesado el 30 Noviembre 2018].

5.5.5. Pobreza extrema

El mundo y la sociedad actual están plagados de contradicciones. Por una parte, es innegable el desarrollo económico, los avances tecnológicos y la generación en favor de unos pocos de inmensos capitales, en tanto que millones de personas se debaten en medio de niveles de extrema pobreza. Por ello, la premisa de que erradicar la pobreza más que un deber moral es una obligación jurídica, debe ser enmarcada dentro de la normativa internacional de derechos humanos. Como consecuencia de esto, los principios y normas de derechos humanos deben ser el punto de partida para la lucha contra la pobreza y el marco orientador de las políticas públicas encaminadas a la consecución del beneficio de las personas que viven en extrema pobreza.⁶

Conviene aclarar que la pobreza no es solo la carencia de recursos económicos. Es, antes que nada, un «fenómeno multidimensional que comprende la falta de ingresos como de las capacidades básicas para vivir con dignidad. Es una condición humana que se caracteriza por la privación continua o crónica de los recursos, la capacidad, las opciones, la seguridad y el poder necesarios para disfrutar de un nivel de vida adecuado y de otros derechos civiles, culturales, económicos, políticos y sociales». (ONU/Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 2003). Por otra parte, la extrema pobreza se entiende como una combinación de escasez de ingresos, falta de desarrollo humano y exclusión social, en la cual se da una falta prolongada de seguridad básica que afecta varios ámbitos de la existencia y compromete las posibilidades de las personas para ejercer o recobrar sus derechos (Romero, 2000).

5.6. OBJETIVOS E INDICADORES

Siendo el objetivo general de ORACLE: Crear un Observatorio Regional que integre los observatorios institucionales para fomentar la equidad entre todos los estamentos y ámbitos vinculados a la institución universitaria. Y teniendo en su operativa indicadores de cumplimiento, resulta pertinente hablar de los indicadores a utilizar.

En diversas situaciones y contextos, las personas individuales y los grupos hacen uso de diversos indicadores que se presentan como «señales» que proporcionan información de manera simple y precisa sobre las acciones que se deben realizar para llegar a un fin o resultado propuesto.

En el caso de ORACLE, en términos generales, un indicador es una herramienta cuantitativa y cualitativa que pone a disposición de los interesados una serie de señales o indicios sobre una situación o actividad. En otras palabras, permite «alinear los objetivos de los programas presupuestarios con los objetivos estratégicos» de las univer-

(6) Consejo de Derechos Humanos (2012). *Los Principios Rectores sobre la Extrema Pobreza y los Derechos Humanos*. Disponible en: <https://bit.ly/2RwxkOU>

sidades e que lo integran. (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social —CONEVAL— (2013).

Para fines del presente informe, más que presentar una definición exhaustiva sobre el término, se considera más propicio indicar los aspectos que se deben tomar en cuenta para que un indicador sea válido y oportuno (Mondragón 2002) Entre estos, cabe señalar los siguientes:

- Debe formar parte de un marco teórico y conceptual para que su vinculación con el evento que mide sea clara y de fácil expresión.
- Ser específico. Esto es, que esté vinculado con los fenómenos sociales, económicos, culturales o de otra naturaleza sobre los que se quiere incidir.
- Deben ser explícitos, de tal forma que su mismo nombre por sí solo revele aquello a lo que hace referencia (valor absoluto o relativo, tasa, índice, etc.) y al grupo social al cual están dirigidas las acciones propuestas en el plan de trabajo.
- Un mismo indicador puede servir para estimar el impacto de dos o más acciones, de esta forma permitirá obtener valiosa información sobre la forma en que estas interactúan para producir un efecto global.
- Que pueda ser aplicado en distintos momentos o épocas, con el fin de observar el comportamiento de un fenómeno a través del tiempo.
- Su selección no debe depender de la información obtenida mediante otros métodos como encuestas, censos, registros, etc. sino de los objetivos de los programas o proyectos.
- Expresan los cambios ocasionados a partir de las acciones realizadas. Aquí deben permitir la comparación con la situación anterior a la implementación del programa y en los sucesivos cortes evaluativos programados. Para ello es necesario disponer de la llamada «línea de base» y los momentos de evaluación intermedia, final y de impacto.
- Reflejan cambios observados en la población objetivo (salarios, empleo, protección social) así como de situaciones expresadas cualitativamente (satisfacción, salud, bienestar). Estos últimos están basados en la percepción o el grado de convicción de los afectados sobre cierta situación.
- Deben ser válidos, es decir comprobar efectivamente aquello que se pretende medir.
- Deben ser confiables. Su valor no depende de quien lo mida pues las variaciones que refleja son efectivamente encontradas en la realidad.
- Por último, un indicador debe ser claro y de fácil comprensión para quienes recurran a su uso. Debe ser clara expresión del fenómeno que mide, es decir, que sea confiable y exacto en cuanto a su metodología de cálculo.

Por otra parte, es importante señalar que existen diversos tipos de indicadores. Entre los más recurrentes se encuentran los siguientes:

- Indicadores de gestión: se utilizan para realizar el monitoreo de los procesos, de los insumos y de las actividades que se ejecutan con el fin de lograr los productos específicos de una política o programa;
- Indicadores de resultado o producto: relacionan los bienes y servicios generados por la acción de formación; resultan de las actividades de transformación de los insumos y generan un incremento en los productos aplicables a la formación;
- Indicadores de impacto: representan el cambio esperado en la situación de los participantes una vez que la formación se lleva a cabo. Usualmente se pueden medir en periodos de mediano o largo plazo, debido a que se requiere un lapso para que se puedan medir el mejoramiento de los ingresos, las condiciones de trabajo, la empleabilidad.

En la evaluación de impacto se utilizan métodos cuantitativos y cualitativos. No son métodos excluyentes y se suelen utilizar en forma combinada, dependiendo de las características del programa a evaluar, del tipo de participantes y del enfoque de evaluación diseñado.

En la siguiente tabla resumimos una posible propuesta de sistema de indicadores para la educación superior.

Tabla 1: Sistema de indicadores para la educación superior

Nombre del indicador	Descripción	Medición
Tipo de universidad	Distribución de las universidades según el tipo al que pertenecen.	Publicas Privadas Subvencionadas
Oferta de carreras técnicas a nivel superior	Lista de todas las carreras técnicas que ofrece en cada institución de educación superior.	Recuento de carreras
Oferta de carreras de pregrado en la universidad	Lista de todas las carreras de pregrado que ofrece cada institución de educación superior.	Recuento de carreras
Oferta de carreras de postgrado en la universidad	Lista de todas las carreras de postgrado que ofrece cada institución de educación superior.	Recuento de carreras
Tiempo de duración de las carreras	Es el tiempo de duración definido en las carreras técnicas, pregrado y postgrado.	Recuento del número de años de duración
Modalidades de estudios	Se define los tipos de modalidad de estudios al que acceden los estudian-	Recuento de carreras

Nombre del indicador	Descripción	Medición
	tes, los cuales pueden ser presenciales, por encuentro o en línea.	
Número de campus / sucursales	Número de campus en el territorio nacional en los que se encuentran ubicadas las universidades.	Recuento del número de campus
Demanda de ingreso a la universidad	Es la población de estudiantes que a través de cualquier medio de los definidos por la universidad muestra su intención de estudiar en la universidad.	Recuento del número de ingresados
Cobertura de la demanda de matrícula de la universidad	Es la población de estudiantes que ha sido aceptada para estudiar alguna de las carreras que ofrece la universidad.	Recuento del número de matriculados
Etnia a la que pertenece	Estudiantes que pertenecen a cada una de las etnias que asisten a la universidad.	Porcentaje
Preferencia de la titulación	Relación entre el número de estudiantes que eligen un grado en primera opción y el número de plazas ofertadas de ese grado.	Cociente porcentual
Total de estudiantes por sexo	Estudiantes por sexo.	Porcentaje de 1. Hombres 2. Mujeres
Tasa de rendimiento académico	Relación porcentual entre el número de créditos superados por los estudiantes matriculados en un curso académico y el número total de créditos matriculados en dicho curso académico.	Cociente porcentual
Tasa de éxito de los estudiantes	Relación porcentual entre el número de créditos superados por los estudiantes matriculados en un curso y el número total de créditos presentados a examen en dicho curso académico.	Cociente porcentual
Tasa de abandono	Relación porcentual entre el número de estudiantes de nuevo ingreso a una cohorte determinada y el número de estudiantes que desertan.	Cociente porcentual
Total de académicos en la institución	Cantidad de profesionales contratados como académicos.	Recuento de académicos

Nombre del indicador	Descripción	Medición
Total de académicos por sexo	Distribución por sexo de los profesionales contratados como académicos.	Porcentaje de 1. Hombres 2. Mujeres
Académicos con contratación a tiempo completo o equivalente.	Relación porcentual de las horas que trabaja el personal y el total de horas que constituyen la jornada laboral de tiempo completo.	Porcentaje de horas trabajadas por académicos contratados a tiempo completo o equivalente.
Nivel académico de los docentes	Distribución según grado académico de los docentes contratados.	Recuento de Doctores, Máster, Licenciado u Otro
Total de docentes investigadores	Es la cantidad de docentes que participa en proyectos de investigación en el año de referencia.	Recuento
Total de docentes encargados de proyectos de proyección social	Es la cantidad de docentes que participa en proyectos de proyección social en el año de referencia.	Recuento
Total de trabajadores administrativos en la institución	Cantidad de individuos contratados para desempeñarse en funciones administrativa.	Recuento
Total de trabajadores administrativos por sexo	Cantidad de individuos contratados para desempeñarse en funciones administrativa por sexo.	Porcentaje de 1. Hombres 2. Mujeres
Discapacidad por estamento	Personal que labora para la institución con algún tipo de minusvalía.	Porcentaje
Total informes de estudios institucional y metodologías disponibles en la páginas de las instituciones de educación superior	Número de estudios que se realizan en la institución para apoyar la gestión institucional.	Recuento
Total de estudios sobre la satisfacción de los servicios que ofrece la universidad	Número de estudios que miden la atención de los servicios que ofrece la institución realizados internamente para apoyar la gestión institucional.	Recuento
Total de programas de acompañamiento académicos	Número de programas que funcionan para acompañar a los estudiantes	Recuento

Nombre del indicador	Descripción	Medición
	durante su permanencia en la institución.	
Tasa de idoneidad en la graduación	Porcentaje de estudiantes que finalizan la titulación antes de lo estipulado o en el tiempo previsto en el plan de estudios.	Cociente porcentual
Duración media de los estudios	Número promedio de años que tardan los estudiantes en graduarse. Este indicador irá acompañado de la duración teórica de cada estudio.	Promedio
Tasa de graduación por carrera y sexo	Porcentaje de estudiantes que finalizan la enseñanza en el tiempo teórico previsto en el plan de estudios.	Porcentaje de 1. Hombres 2. Mujeres
Tasa de eficiencia	Relación porcentual entre el número total de créditos que ha superado un estudiante a lo largo de la titulación en la que ha sido egresado y el número total de créditos en los que se ha matriculado.	Cociente porcentual
Estudios de seguimiento de graduados	Número de estudios de seguimiento de graduados realizados con por carrera e institución.	Recuento de estudios de seguimiento a graduados por carrera e institución.
Total de estudios de inserción laboral de los graduados	Estudios que tienen por objetivo analizar el comportamiento de la inserción laboral de los graduados por carreras.	Recuento
Total de Estudios del Mercado laboral de los Graduados	Estudios que miden el comportamiento del mercado laboral de los graduados.	Recuento
Total de Estudios que evalúan el impacto del currículo	Estudios que miden el avance de las instituciones según el aporte de los graduados de la universidad.	Recuento

5.7. BUENAS PRÁCTICAS Y ACCIONES AFIRMATIVAS PARA GARANTIZAR LA EQUITAD EN LAS COMUNIDADES UNIVERSITARIAS

De acuerdo con la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), las acciones afirmativas son «medidas especiales adoptadas con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales, étnicos o de ciertas personas que requieran protección que pueda ser necesaria

con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales... »

Se muestra a continuación la categorización de acciones afirmativas construidas a partir de la compilación y análisis realizado de un conjunto de buenas prácticas que se desarrollan en las comunidades universitarias de países como Chile, Costa Rica, Cuba, Guatemala, Italia, Nicaragua, Panamá, Paraguay, a saber, específicamente en las siguientes universidades:

- Universidad de Talca, Chile;
- Instituto Tecnológico de Costa Rica;
- Universidad de La Habana, Cuba;
- Universidad Rafael Landívar, Guatemala;
- Universidad de Bérgamo, Italia;
- Universidad Autónoma Nacional de Nicaragua, León;
- Universidad Especializada de las Américas, Panamá;
- Universidad Nacional de Asunción, Paraguay.

La información que se muestra a continuación se presenta por las funciones de:

- A. Docencia.
- B. Extensión.
- C. Investigación.
- D. Gestión-dirección.

Y es reflejo de los compromisos que cada institución ha asumido para promover y garantizar la equidad de diferentes poblaciones vulnerables. Estos, a la vez, podrían ser referentes de modelos de prácticas realizadas que han mostrado ser exitosas y que son susceptibles de ser adaptadas o seguidas por universidades que busquen acciones en la vía del cumplimiento de los derechos humanos de la inclusión y la equidad. Para ello, se presenta cada función y las categorías que fueron definidas en cada una y posteriormente se agruparán las buenas prácticas, las cuales fueron agrupadas bajo un formato de ficha para mayor comprensión.

A. Docencia

En esta función se agruparon las siguientes categorías de acciones afirmativas:

- Vinculación universidad-comunidad;
- Capacitación;
- Programas de formación académica;
- Programas de apoyo académico;
- Acciones didácticas orientadas a la sensibilización y concienciación.

Tabla 2: Programas y acciones relacionados con la docencia

Categoría de acción afirmativa	Descripción	Referencia (ver capítulo siguiente)
Vinculación universidad-comunidad	Referido a todas acciones y proyectos permitan una experiencia vivencial sobre los procesos de inclusión y así favorecer la equidad en las distintas instituciones de educación superior.	Ficha 1: Estrategias de atención para estudiantes con discapacidad visual. Universidad Rafael Landívar (Guatemala)
Capacitación	Acciones orientadas para diferentes poblaciones dentro de la comunidad universitaria orientadas a la adquisición de conocimientos, aspectos legales, principios y habilidades que puedan traducirse en prácticas equitativas.	Ficha 2: La discapacidad desde la mirada humanista. Universidad Rafael Landívar (Guatemala)
		Ficha 3: La actitud de los profesores hacia la inclusión educativa universitaria, desde la visión de la Compañía de Jesús
Programas de formación académica	Conformación de programas de estudios para la formación a nivel profesional dirigido para poblaciones vulnerables de forma tal que se asegure la movilidad social mediante la generación de oportunidades a nivel de educación universitaria.	Ficha 4: Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural. Universidad Especializada de las Américas (Panamá)
		Ficha 5: Creación y desarrollo de la Cátedra de la Mujer. Universidad de La Habana
Programas de apoyo académico	Programas que funcionan con el objetivo de brindar apoyo y acompañamiento académico, desarrollar en la comunidad estudiantil habilidades, estrategias y reforzamiento de conocimientos de forma tal que se cumpla el principio de acceso a la educación en igualdad de oportunidades a la vez que se asegura la permanencia exitosa del estudiante en la universidad.	Ficha 6: Programa Institucional de Seguimiento Académico y Acompañamiento Académico para estudiantes — Universidad Especializada de las Américas (Panamá)
		Ficha 7: Servicio de tutoría entre pares. Universidad de Bérnago (Italia)

Categoría de acción afirmativa	Descripción	Referencia (ver capítulo siguiente)
Acciones didácticas orientadas a la sensibilización y concienciación	Planificación de actividades didácticas (conversatorios, foros, congresos, encuentros y otros) en contextos comunitarios que buscan ser espacios de sensibilización y concienciación como parte de la formación profesional del estudiantado y en general de la comunidad universitaria en torno al tema de la inclusión, la equidad, la igualdad de oportunidades y los derechos humanos.	Ficha 8: De la exclusión a la inclusión (conversatorio) — Universidad Rafael Landívar (Guatemala)
		Ficha 9: Inclusión e integración en el aula regular — Universidad Rafael Landívar (Guatemala)

B. Extensión

En la función de extensión se agrupó una única categoría:

- Programas y acciones universitarias de vinculación con la comunidad.

Tabla 3: Programas y acciones relacionados con la extensión

Categoría de acción afirmativa	Descripción	Referencia (ver anexos)
Programas y acciones universitarios vinculados con la comunidad	Planificación de acciones, programas y proyectos que se originan desde el seno de las universidades con el espíritu de vinculación con comunidades, donde la universidad genera procesos que permiten un intercambio «universidad - comunidad y viceversa» siendo esta interacción el espacio donde se genera conocimiento, mejora y equidad.	Ficha 10: Programa universitario: Clínica Comunitaria en Salud y Educación
		Ficha 11: Atención a las necesidades educativas en preprimaria y primaria inicial. Universidad Rafael Landívar (Guatemala)

C. Gestión y dirección

En esta función se definieron las siguientes categorías:

- Normativa institucional orientada a la equidad
- Programas Institucionales
- Creación de instancias observantes, promotoras y garantes de la equidad
- Acciones de visibilización de la equidad.

Tabla 4: Programas y acciones relacionados con la gestión y dirección

Categoría de acción afirmativa	Descripción	Referencia (ver anexos)
Normativa institucional orientada a la equidad	Acciones institucionales a nivel de normativa, reglamentos y políticas institucionales universitarias que en concordancia con la legislación nacional e internacional existente aseguran el cumplimiento de los derechos de las poblaciones vulnerables existentes en la comunidad universitaria.	Ficha 12: Erradicación del hostigamiento sexual. Instituto Tecnológico de Costa Rica (Costa Rica)
Programas institucionales	Programas institucionales que se crean con el fin de que a nivel de la comunidad universitaria se gestionen acciones, se brinden servicios o se establezcan acciones a nivel económico, de forma tal que se garantice la equidad en cada uno de los procesos en los cuales se desenvuelven las poblaciones vulnerables que forman parte de la universidad. Estas acciones están enlazadas ya sea con la función docente, de extensión o investigación.	Ficha 14: Programa de servicios para estudiantes con discapacidad y necesidades educativas. Instituto Tecnológico de Costa Rica (Costa Rica)
		Ficha 16: Programa de subsidio alimentario para estudiantes de escasos recursos económicos. Universidad Nacional de Asunción (Paraguay)
		Ficha 17: Centro de atención a la diversidad. Universidad Especializada de las Américas (Panamá)
		Ficha 18: Programa de becas. Universidad Especializada de las Américas (Panamá)
		Ficha 19: Programa especial de becas para comunidades indígenas y en situación de vulnerabilidad. Universidad Especializada de las Américas (Panamá)
		Ficha 20: Programa de acompañamiento a

Categoría de acción afirmativa	Descripción	Referencia (ver anexos)
		estudiantes provenientes de municipios considerados de mayor vulnerabilidad. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (Nicaragua)
Creación de instancias observantes, promotoras y garantes de la equidad	Instancias institucionales creadas con la finalidad de ser entes reguladores de las acciones que se generan en la comunidad universitaria para poblaciones vulnerables que forman parte de la universidad; además, son las que velan por la rendición de cuentas a nivel país.	Ficha 21: Oficina de equiparación de oportunidades
		Ficha 22: Resolución de conflictos en la comunidad universitaria. Universidad de Talca (Chile)
		Ficha 23: Dirección de Género. Universidad de Talca (Chile)
Acciones de visibilización de la equidad	Acción o conjunto de acciones que la universidad ejecuta de forma institucional y que hacen visible el cumplimiento de los derechos de las personas que han sido vulnerables por diferentes razones (discapacidad, género, indígenas, orientación sexual u otras).	Ficha 24: Dos tarjetas para estudiantes transexuales o transgénero. Universidad de Bérghamo (Italia)

D. Investigación

Aquí también se agrupó una única categoría:

- Centros de investigación.

Tabla 5: Programas y acciones relacionados con la investigación

Categoría de acción afirmativa	Descripción	Referencia (ver anexos)
Centros de investigación	Centros, oficinas o instancias creadas a nivel universitario para el desarrollo de investigación en torno con la educación superior, cuyo fin esté orientado a los procesos de mejora institucionales y oriente la toma de decisiones.	Ficha 25: Creación de un centro de investigaciones sobre la educación superior

5.8. LA CONTRIBUCIÓN DE LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS EN LA MEJORA DE LA EQUITAD

Si bien se pueden lograr algunos resultados favorecedores de la equidad mediante análisis casuísticos de las vulnerabilidades de determinados grupos o sectores sociales y la implementación de medidas específicas para el enfrentamiento a las mismas, la calidad de la equidad va a depender, en última instancia, de las concepciones que sustentan el diseño y ejecución de las principales funciones universitarias.

Para el caso específico de la función docente, el punto de partida debe ser un diseño curricular elaborado desde una perspectiva intercultural, con un sistema de referencias amplio que considere visiones desde el sur, la raza, el género, distintos saberes y culturas. Sin embargo, se considera que esto no logrará los resultados deseados con respecto a la equidad, si como parte de la ejecución curricular no se realizan acciones tales como:

- La utilización de un lenguaje no discriminatorio, no sexista.
- La utilización de estrategias educativas con un carácter diversificado, que reconozcan las diferencias e incluso las dificultades en el aprendizaje y ofrezcan apoyos específicos al estudiantado.
- La elaboración y utilización de recursos didácticos y tecnológicos que propicien el aprendizaje de discapacitados.
- La utilización de procesos de evaluación que impliquen a los estudiantes a través de la autoevaluación y la coevaluación.

- El estímulo al diseño de programas virtuales que garanticen una mayor cobertura del sistema educativo.
- La visibilización y atención a las concepciones, prejuicios, creencias y representaciones que si bien no están explicitadas en el currículo formal operan como contenidos de enseñanza y se expresan en comportamientos y actitudes que se dan en las interacciones entre estudiantes, docentes, directivos y administrativos (currículo oculto).

Por otra parte, es necesario que estos enfoques para el diseño y la ejecución curricular se enmarquen en una organización docente que acentúe la diversificación institucional y académica, así como en las modalidades de enseñanza para tener en cuenta la disparidad de formaciones y de tiempo disponible donde además, se produzca información y seguimiento académico de los estudiantes para una determinación más precisa de variables tales como la retención, el rendimiento académico, el abandono y la graduación universitaria, así como de los principales factores sociodemográficos, económicos, culturales y los recursos educativos que inciden sobre estas variables

Con respecto a la investigación, resulta imprescindible una perspectiva orientada a la democratización de la generación y difusión del conocimiento, entendido este como todo tipo de comprensión lograda mediante la experiencia, la aspiración, la reflexión o el aprendizaje/estudio/investigación de la realidad presente, pasada o futura. Ello implica, como bien lo indican (Valladares & Olivé, 2015), el respeto a la pluralidad de conocimientos/saberes (ancestrales, cotidianos, profesionales, científicos, etc.) que existen en la sociedad (pluralidad epistémica, justicia epistemológica, intercientificidad, ecología de saberes)

Además, el direccionamiento de los esfuerzos de la investigación científica, la creatividad y la innovación en áreas donde el retorno social podría ser mucho mayor y no solo a aquellos productos o servicios en donde se pueden obtener altas rentas financieras sobre la base del privilegio de metodologías de la investigación-acción donde «el otro» deja de ser objeto de intervención y se constituye en sujeto/colega generador de conocimiento, gracias a la utilización del reconocimiento y aceptación de las diferencias para lograr una dinámica de creaciones nuevas, de innovación, de enriquecimientos recíprocos.

Es importante hacer notar la necesidad que existe de sustituir el término «extensio-nismo universitario» por «interdependencia cognitiva social» para construir un nosotros en igualdad de condiciones, a partir de un dialogo con la sociedad, donde se identifiquen temáticas emergentes que se correspondan con las necesidades de diferentes grupos sociales. De esta forma, se podrán desarrollar emprendimientos que acerquen a una visión intercultural evidenciada en oficios, expresiones de arte, música, danza, organización de ferias, certámenes, olimpiadas, etc.

Por otra parte, habrá que crear e implementar sistemas de gestión que promuevan una cultura de equidad, basados en estructuras horizontales, participativas, democráticas, abiertas al exterior, más proclives al cuestionamiento y la mejora continua que rompan con las relaciones jerárquicas entre autoridades, docentes y estudiantes y construyan rutas que favorezcan la comunicación y la toma de decisiones conjunta,

Una observación final importante es que para que los procesos universitarios puedan contribuir al desarrollo de una perspectiva de equidad es imprescindible valorar acciones transversales en todas las materias, los proyectos de investigación y desarrollo comunitario, las prácticas deportivas y culturales, para lo cual, sería conveniente considerar la posibilidad de diseñar programas de capacitación y estudios de posgrado sobre distintos aspectos relacionados con la equidad y diversidad, así como sobre sus implicaciones que dichos aspectos conllevan en las instituciones de educación superior.

5.8.1. Funciones de la organización universitaria y acciones positivas para la inclusión

Las cuatro funciones que componen la organización universitaria contribuyen de manera diferente e integrada a la realización de las acciones positivas para la inclusión. Como se ha mencionado, dichas funciones hacen referencia a tres componentes fundamentales de la actividad de organización de una institución universitaria, es decir, la división del trabajo (o especialización), la coordinación, y la estructura de poder jerárquico (Álvaro & Domínguez, 2016).

En primer lugar, la especialización es el grado en que la actividad de la universidad se subdivide en áreas y cargos separados. Esta división del trabajo sirve de base a cada organización moderna, y en el mundo académico generalmente se estructura según cuatro ámbitos de intervención: docencia, investigación, gestión y extensión. Sin embargo, hay que considerar que, a diferencia de lo que ocurre en otras realidades organizativas, el grado de separación de estos ámbitos en el contexto universitario es solo parcial, dado que, por ejemplo, a un profesor generalmente se le exige que enseñe e investigue y que, al mismo tiempo, desempeñe tareas de gestión y extensión. Además, las diferentes funciones se intersecan de manera continua y recurrente en la actividad académica, especialmente en lo concerniente a los mecanismos de control de la calidad o la elaboración de proyectos científicos a nivel nacional e internacional.

En segunda instancia, a partir de lo dicho anteriormente, se llega a la creación de mecanismos de coordinación que permiten realizar actividades especializadas que facilitan el desarrollo, en los mejores casos, de dinámicas de fertilización cruzada entre las diferentes áreas y tareas.

Por último, el tercer componente es el del poder, que constituye la estructura vertical de la organización universitaria y define las líneas jerárquicas a las que todo el mundo

tiene que hacer referencia dentro de la institución. Sin embargo, el modelo organizativo académico discrepa con el tradicional adoptado en las otras organizaciones. A pesar de que algunos rasgos característicos (los blasones, las togas, los títulos) se refieran a la existencia de un legado simbólico importante en la subdivisión de las jerarquías académicas, en realidad la estructura de la universidad de hoy se funda en gran parte en una organización repartida, en la cual la toma de decisiones es el resultado de un considerable proceso de delegación basado en el dúplice principio de la autonomía y del control mutuo entre los diferentes organismos que la componen (Asparó, Ceacero, 2003; Murillo, 2006).

En todo caso, tratándose de burocracia profesional, la institución universitaria es favorable, por lo tanto, para defender firme pero paralelamente y a sobrevalorar su nivel de autonomía desde fuera. Por consiguiente, suele verse como un sistema esencialmente cerrado, en el que la función de las partes interesadas, aparentemente considerada y elogiada, en realidad es estrechamente vigilada, sobre todo en lo que concierne a las iniciativas concebidas para producir un cambio institucional.

En este contexto, la producción de buenas prácticas para la inclusión, como las presentadas en las fichas en el anexo del capítulo, desempeña no solo un papel ilustrativo, sino también un rol generativo en la facilitación del cambio organizativo en función de una universidad más equitativa y de calidad. Como es sabido, las buenas prácticas de inclusión, es decir, las que resulten eficaces y sostenibles, conllevan un conjunto de características comunes: están respaldadas por las cumbres, resultado de alianzas transversales, se colocan dentro de las actividades ordinarias, y van dirigidas a todos los estudiantes. En este sentido, es muy importante solicitar no solo la opinión, sino también la colaboración activa de los alumnos en su construcción, porque de esta forma es posible reforzar dimensiones para ellos cruciales, como el sentido de autoeficacia y de confianza en sus propias capacidades cognitivas y sociales, el sentido de pertenencia (que incluye la necesidad de cada uno de sentirse aceptado, respetado y valorado), y la percepción positiva de sus estudios como experiencia útil, importante y relacionada con su vida real (Dávila & Jiménez, 2018).

5.9. REFERENCIAS

Achaerandio, L. (2000) *Características de la universidad inspirada por el carisma propio de la Compañía de Jesús*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, PRO-FASR.

Agúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento social*, número 63, 603-631.

Álvaro, G. & Domínguez, Z. (2016). *Teorías contemporáneas de la organización y del management*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Arancibia, S.; Rodríguez, G.; Fritis, R.; Tenorio, N. & Poblete, H. (2013). *Representaciones Sociales en Torno a Equidad, Acceso y Adaptación en Educación Universitaria*. Psicoperspectivas, 12(1),116138. Recuperado en: <https://bit.ly/2BPvHGx>

Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación* (6ta edición). Caracas: editorial Episteme C.A

Ariza, M. & Ferra, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista iberoamericana de educación*, 51, 87-105.

Arocena, R. (2018). Por una nueva Reforma Universitaria para la democratización del conocimiento en Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson, Lionel Korsunsky (Coordinadores) *Balances y desafíos hacia la CRES 2018*. (pp. 117-129) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: UNA Universidad nacional de las Artes.

Asparó, C. & Ceacero, D. (2003). Análisis de los nuevos escenarios universitarios: reflexión previa a los procesos de cambio. Contextos educativos. En *Revista de educación*, (6), 137-158.

Blanco G. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (3), 1-15.

Blanco, P. (2004). *La violencia contra las mujeres: prevención y detección, cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos. p. 269. ISBN 978-84-7978-628-1.

Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona: Editorial Paidós

Burton, G. (2014). Theorising the State and Globalisation in Education Politics and Policy. *Práxis Educativa, Ponta Grossa*, v. 9, n. 2, p. 315-332.

Cabarrús, C. (2016) *Espiritualidad civil. Transformando el mundo en un lugar bueno para vivir*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Editorial Cara Parens.

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.

Canales, A., & de los Ríos, D. (2009). Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario. Chile: CICES.

Cancino, R. (2010). El modelo neoliberal y la educación universitaria. En *Sociedad y Discurso*, 18, 149-165.

Ceacero, D. C. (2016). Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención. En *Perfiles Educativos*, 38(152), 225-231.

Chiavenato, I. & Sacristán, P. (2014). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: McGraw-Hill/Interamericana.

Cohen, E., & Martínez, R. (2002). *Formulación, evaluación y monitoreo de proyectos sociales*. División de Desarrollo Social, CEPAL.

Coleman, J.; Campbell, E.; Hobson, C.; Mcpartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Comisión Mundial del Medio Ambiente y Desarrollo. (1988). *Nuestro futuro común*. Madrid: Alianza Editorial.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social —CONEVAL— (2013). *Manual para el diseño y la construcción de indicadores. Instrumentos principales para el monitoreo de programas sociales de México*. México, DF: CONEVAL.

Dávila, C., & Jiménez, G. (2018). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología*, Vol. 32 (2), 271-302 [En línea] <https://bit.ly/2G0NHSm>.

De la Cruz, G. (2015). *Justicia curricular: significados e implicaciones*. [On Line] Consultado 10 de junio de 2018. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/616>

Didou Aupetit, S. (2011). *La promoción de la equidad en educación superior en México: declinaciones múltiples*. En *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (61), 7-18.

Didou, S. (2011). La promoción de la equidad en educación superior en México: declinaciones múltiples. Septiembre 2009. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (61), 7-18.

Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 33(1), 7-27. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>

Dubet, F. (2011). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. México: Siglo XXI editores.

Escobar, V. (2016). La evolución de los derechos humanos a una educación inclusiva. Periódico *La Estrella de Panamá*, 25 de agosto 2016, (sin página), sección Nacional.

FAO. (2018). *Seminario de alto nivel sobre sistemas alimentarios indígenas*. Roma: ONU.

Foschiatti, A. (2018). Vulnerabilidad global y pobreza: Consideraciones conceptuales. *Geográfica digital*, 1(2), 1-20. Garbanzo

Freire, P. (1970). *Investigación y metodología de la investigación del tema generador reducción y codificación temáticas*. Bogotá: Centro Interamericano de Desarrollo Rural y Reforma Agraria.

Gairín, J. y Suárez, C. (2014), Clarificar e identificar los grupos vulnerables, en Joaquín Gairín (Coord.) *Colectivos vulnerables en la universidad: Reflexiones y propuestas para la intervención*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

Gallo, A. (2012) *Mis valores adultos*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Editorial Cara Parens.

García, A. (2018). Mejora de la equidad y la inclusión en la educación superior: logros y retos ante la CRES 2018, en Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson, Lionel Korsunsky (Coordinadores) *Balances y desafíos hacia la CRES 2018*. (pp. 91-98) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: UNA Universidad nacional de las Artes,

Harris, (2008). La dimensión internacional de la universidad: entre el modelo económico y el cultural. ESE. En *Estudios sobre educación*, 15, 87-98

Hortal, A. (2008). Utilitas. La dimensión práctica de la formación universitaria. En *Revista de formento social*, número 252, 633-650.

Leache, P. & Sordoni, L. (2013). Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120.

Lemaitre, M. (2005). Equidad en la educación superior: un concepto complejo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 70-79. Madrid, España: Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Ley N° 15 (2016). Que reforma la Ley 42 de 1999, que establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, *Gaceta Oficial Digital* n.º 28046-B de lunes 6 de junio de 2016.

Margenat, J. (2010.) *Competentes, conscientes, compasivos y comprometidos*. La educación de los jesuitas. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, S.A.

Márquez, G.; Chong, A.; Duryea, S.; Mazza, J. & Ñopo, H. (2007). *Los de fuera. Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y El Caribe*. New York: BID [En línea] <https://bit.ly/2zCTdoO>.

Marshall, T. y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y Clase Social*. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, C. (2004). Reseña de «Cómo utilizar el Cuadro de Mando Integral para implantar y gestionar su estrategia» de Robert S. Kaplan y David Norton. *INNOVAR*. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, (23), 213-214.

Mazuccato, M. (2014). *El Estado emprendedor*. Madrid: RBE Libros.

Mondragón, A. (2002). Qué son los indicadores. En *Notas*. Revista de información y análisis, núm. 19. [En línea]. <https://bit.ly/2kbrnJx>

Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4e), 11-24.

Nassif, N. (2018). La interculturalidad: abordaje para la acción universitaria. En Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson, Lionel Korsunsky (Coordinadores) *Balances y desafíos hacia la CRES 2018*. (pp. 139-146) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: UNA Universidad nacional de las Artes.

Nozick, R. (1974). *Anarchy, State, and Utopia*. New York: Basic Books.

Núñez, M. & Alonso, I. (2010). La Responsabilidad Social en el mapa estratégico de las universidades públicas. *Pecvnía*, (9), 157-180.: Universidad de León (España). Recuperado de: http://pecvnía.unileon.es/pecvnía09/09_157_180.pdf

O'Donnell, G. (2008). *Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras Conferencia Magistral presentada en el XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Buenos Aires, 4 al 7 de noviembre de 2008.

ONU (2007). 61/295. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*, 10 de diciembre de 2007.

ONU (2014). *Los derechos de la mujer son derechos humanos*. Oficina del Alto Comisionado, Nueva York y Ginebra.

ONU/Comité de Derechos Economicos, Sociales y Culturales. (2003). *Informe sobre los períodos de sesiones vigésimo octava y vigésimo novena*. Nueva York: Naciones Unidas.

Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial —OMS y BM—. (2018). *Informe mundial sobre discapacidad*. Malta: OMS-BM.

Orteón, G.; Pacheco, J. y Roura, H. (2005). *Metodología general de identificación, preparación y evaluación de proyectos de inversión pública*. Santiago de Chile: CEPAL.

Pacheco, J.; Castañeda, W. & Caicedo, C. (2002). *Indicadores integrales de gestión*. Bogotá: McGraw-Hill.

Pardinas, F. (1991). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

Pérez, A. (2002). ¿Qué son los indicadores? *En Cultura Estadística y Geográfica*, 19, 52-58.

Quinn, G. & Degener, T. (2002). *Derechos humanos y discapacidad*. Nueva York y Ginebra: ONU.

Ramírez, M; Raymundo, J. y Najarro, A. (2006). *Apuntes para la formación intercultural*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Proyecto URL-KFW, PROFASR.

Ramírez, René (2018). Del «extensionismo» a la «interdependencia cognitiva»: más universidad en la sociedad y más sociedad en la universidad en Damián Del Valle, Claudio Suasnábar (Coordinadores) *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. (pp. 103-124) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: UNA Universidad nacional de las Artes.

Rawls, J. (1971). *Teoría de la Justicia*. México, DF: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Rawls, J. (1986). *Justicia como equidad*. Madrid: Editorial Universitaria Tecnos.

Roemer, J. (2000). Variantes de la igualdad de oportunidades. En: *Fractal*. México, D.F.:n.º 16, año 4, vol. V.

Rojas, J. (2018). El derecho a la universidad: los desafíos que plantea a los procesos de democratización de la institución. En Damián Del Valle, Claudio Suasnábar (Coordinadores) *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. (pp. 90-99) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: UNA Universidad nacional de las Artes.

Rojo, V.; Alesina, L.; Bertoni, M.; Mascheroni, P.; Moreira, N.; Picasso, F. & Ramírez, J. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

Romero, A. (2000). El mundo de la pobreza. Primera parte. En *TENDENCIAS*. Vol. I número 2, 35-59.

Salete, A. (2018). Educación superior: inclusión y diversidad socio-cultural. Resistencia y desafíos. En Damián Del Valle, Claudio Suasnábar (Coordinadores) *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. (pp. 171-187) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: UNA Universidad nacional de las Artes.

Sallán, J.; Puente, R. & Clavera, M. (2017). Advances and challenges of educational leadership in Latin America. In *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*, 415-432.

Sampieri, R.; Collado, C. & Lucio, P. (2012). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Sandel, M. (2013). Market Reasoning as Moral Reasoning: Why Economists Should Re-engage with Political Philosophy. *The Journal of Economic Perspectives*, Vol. 27, No. 4 (Fall 2013), pp. 121-140.

Schein, E. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza & Janes Editores.

Sen, A. (2011). *La idea de justicia*. Buenos Aires: Taurus.

Sennett, R. (2002). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Sistema de Información Cultural (s. f.). Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, México, 1982. Disponible en: http://sic.gob.mx/ficha.php?table=centro-doc&table_id=230

Streck, D. (2018). La universidad como lugar de posibilidades. En Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson, Lionel Korsunsky (Coordinadores) *Balances y desafíos hacia la CRES 2018*. (pp. 131-137) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU: CLACSO: UNA Universidad nacional de las Artes,

Tedesco, J. (2010). Educación y sociedad en América Latina. Disponible en: <https://bit.ly/2APnDUo>. Consulta: 09/01/2015.

Tenti, E. —coord— (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE -UNESCO.

Tunnermann, C. (2010). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior. *Revista Educación Superior Y Sociedad* (ESS) ISSN: 0798-1228, 11(1), 181-196.

UNESCO/ORELAC. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.

United Nations Population Fund, ed. (2012). Gestión de programas contra la violencia de género en situaciones de emergencia. Guía complementaria de aprendizaje virtual. Consultado el 23 de noviembre de 2011, en <https://bit.ly/2PPpI9v>

Universidad Rafael Landívar (2006). *Identidad y valores*. Compilación a cargo de Dirección de Sedes Regionales y PROFASR. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, Proyecto URL-KFW, PROFASR.

Valdés, M. (1999). La evaluación de proyectos sociales. Definiciones y tipologías. [En línea]. <https://bit.ly/2rmHZQu>

Valladares, I. & Olivé, L. (2015). Qué son los conocimientos tradicionales. Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura representaciones sociales*, vol. 10 número 19, 61-101 [En línea] <https://bit.ly/2E8qkEB>.

Vargas, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31 (1), 43-63.

Vega, R. (2014). La calidad educativa una noción neoliberal, propia del darwinismo pedagógico. en *Revista Integra Educativa*, 7(2), 113-125.

Vicerrectoría Académica (2015). *Marco orientador de la formación en la Universidad Rafael Landívar*. Guatemala: URL, Editorial Cara Parens.

Viveros, M. (2007). Discriminación racial, intervención social y subjetividad. *Revista de Estudios Sociales*, número 27, 106-121.

Viveros, M. (2011). *Equidad e Inclusión en la educación superior. Algunos aportes a la discusión desde la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia*. [En línea]. <http://bdigital.unal.edu.co/7409/1/maraviversovigoya1.pdf>

6. Mejorar la inclusión y la equidad en las IES. Algunas buenas prácticas

Fabio Dovigo (Coord.)

U. de Bérgamo, Italia

Marcela Pereira (Coord.)

U. Rafael Landívar, Guatemala

Carlos Filippi

U. Nacional de Asunción, Paraguay

Sebastián Donoso

U. de Talca, Chile

Nicolasa Terreros

U. Especializada de las Américas, Panamá

Francisco Javier Parajón

U. Autónoma Nacional de Nicaragua, León

Ana Rosa Ruiza/Katherine Palma

I. Tecnológico, Costa Rica

Boris Tristá

U. de La Habana, Cuba

Se presenta de manera sintética y a continuación algunos ejemplos de prácticas de interés en la línea de apoyar los grupos vulnerables en las IEA. Sintéticamente, las fichas de buenas prácticas que se desarrollan se refieren a:

Listado de Fichas de buenas prácticas

1.	Estrategias de atención para estudiantes con discapacidad visual	Universidad Rafael Landívar, Guatemala
2.	La discapacidad desde la mirada humanista	Universidad Rafael Landívar, Guatemala
3.	La actitud de los profesores hacia la inclusión educativa universitaria, desde la visión de la Compañía de Jesús	Universidad Rafael Landívar, Guatemala
4.	Programa Académico de Chichica-Comarca Ngäbe Buglé (Licenciatura en educación bilingüe intercultural)	Universidad Especializada de las Américas, Panamá
5.	Creación y desarrollo de la Cátedra de la Mujer	Universidad de La Habana, Cuba
6.	Programa Institucional de Seguimiento Académico y Acompañamiento Académico para Estudiantes (tutorías).	Universidad Especializada de las Américas, Panamá
7.	Servicio de tutoría entre pares	Universidad de Bérgamo, Italia
8.	De la exclusión a la inclusión	Universidad Rafael Landívar, Guatemala
9.	Inclusión e integración en el aula regular	Universidad Rafael Landívar, Guatemala
10.	Programa Universitario: Clínica Comunitaria en Salud y Educación	Universidad Especializada de las Américas, Panamá

11.	Atención a las necesidades educativas especiales en Preprimaria y primaria inicial	Universidad Rafael Landívar, Guatemala
12.	Erradicación del hostigamiento sexual	Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica
13.	Modificación del Sistema de Ingreso a la Universidad Facilitando el ingreso a estudiantes de municipio de pobreza severa y alta	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León
14.	Programa de servicios para estudiantes con discapacidad y necesidades educativas	Instituto Tecnológico de Costa Rica, Costa Rica
15.	Centro de Atención Virtual para el Asesoramiento e Inclusión para las Personas con Discapacidad Universidad Nacional inclusiva (UNAi)	Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
16.	Programa de subsidio alimentario para estudiantes de escasos recursos económicos (PROSAE) Facultad de Ciencias Agrarias Universidad Nacional de Asunción (FCA - UNA)	Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad Nacional de Asunción (FCA - UNA), Paraguay
17.	Centro de atención a la diversidad (CADI)	Universidad Especializada de las Américas, Panamá
18.	Programa de Becas	Universidad Especializada de las Américas, Panamá
19.	Programa especial de Becas para comunidades indígenas y en situación de vulnerabilidad	Universidad Especializada de las Américas, Panamá
20.	Programa de Acompañamiento a estudiantes provenientes de municipios considerados de mayor vulnerabilidad (Pobreza alta y severa)	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León
21.	Oficina de equiparación de oportunidades	Universidad Especializada de las Américas, Panamá
22.	Resolución de conflictos en la comunidad universitaria de la Universidad de Talca	Universidad de Talca, Chile
23.	Dirección de Género	Universidad de Talca, Chile
24.	Dos tarjetas para estudiantes transexuales o transgénero	Universidad de Bérgamo, Italia
25.	Creación de un centro de investigaciones sobre la educación superior	Universidad de La Habana, Cuba

Ficha buena práctica n° 1 Estrategias de atención para estudiantes con discapacidad visual

Institución	Universidad Rafael Landívar
País	Guatemala
Palabras clave	Estrategia, atención, discapacidad visual
Situación inicial	Las estudiantes de la Licenciatura en Educación Inicial y Preprimaria completan su formación profesional con orientaciones para incluir niños y niñas con discapacidad visual en los salones de clases de nivel inicial y preprimaria, así como brindar orientaciones a equipos docentes y de cuidado que atienden niños comprendidos en la primera infancia.
Breve descripción	Se invitó a un profesional encargado del departamento de recursos para personas con discapacidad visual del MINEDUC, para que compartiera en una conferencia-taller con las estudiantes. El profesional también tiene una discapacidad visual.
Objetivos	Sensibilizar a los estudiantes en la atención inclusiva de personas con discapacidades visuales. Ofrecer información y orientaciones generales para la atención de niños y niñas con discapacidad visual en los niveles Inicial y Preprimaria
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input checked="" type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input checked="" type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Personas con discapacidad visual
Involucrados/as en la ejecución	Departamento, Coordinación académica, docentes, estudiantes, organizaciones estatales (MINEDUC)
Plazo	Conferencia taller de 3 horas.
Resultados y evaluación	Las estudiantes comentan sobre las capacidades y posibilidades de desarrollo integral de personas con discapacidad visual. Analizan situaciones educativas y determinar que la inclusión como un elemento importante en los procesos de aprendizaje y de convivencia de todas las personas. Las estudiantes adquieren el compromiso de buscar más información y capacitación para la atención en el aula de personas con discapacidad visual. Los participantes consideran a las personas con discapacidad visual como integrantes y participantes activos de la transformación social, y toman conciencia sobre su lugar dentro de la comunidad educativa.

Factores de éxito	Compromiso y dedicación en las actividades de verificación y aplicación de aprendizajes, posterior a la conferencia-taller.
Sostenibilidad a largo plazo	Gestionar de manera permanente conferencias y talleres anuales con temas que permitan que los estudiantes conozcan sobre las diferentes discapacidades y otras enfermedades o condiciones que las personas pueden presentar.
Extensión	Surge la inquietud en los demás docentes y estudiantes en conocer y aplicar procesos inclusivos dentro de situaciones educativas particulares y generales. Los docentes de otros cursos, dan inicio a tomar como un tema relevante dentro del desarrollo de los temas tratados, la inclusión.
Ubicación	Universidad Rafael Landívar, Campus Central
Fuentes de información	
Personas de contacto	Docente organizador: Virna Zamora landivariana@gmail.com

Ficha buena práctica n° 2 La discapacidad desde la mirada humanista

Institución	Universidad Rafael Landívar
País	Guatemala
Palabras clave	Discapacidad
Situación inicial	La Universidad Rafael Landívar a través de Vice Rectoría ha creado espacios que sensibilización sobre el tema de las Capacidades Especiales a través de capacitaciones de sensibilización en el quehacer de la comunidad Educativa. En consonancia con los valores de la URL nace la inquietud de hacer aplicar con los estudiantes, cuerpo docente y coordinación sobre la atención, incorporación y estrategias educativas orientadas a personas con Discapacidad, porque en la Facultad de Humanidades, Campus de Quetzaltenango, hay dos estudiantes con discapacidad visual.
Breve descripción	El IV Encuentro de la Facultad de Humanidades, denominado: «La discapacidad desde la mirada humanista», se desarrolló en el Centro de Convenciones Gran Karmel, su finalidad fue fortalecer los conocimientos de los estudiantes de la Facultad de Humanidades propiciando un espacio extracurricular de aprendizaje con especialistas en el tema de atención a personas con discapacidad. Se realizó una intervención especial con personas expertas en el área, donde se abordó la importancia de brindar atención oportuna y eficaz a personas discapacitadas, lo cual constituyó una oportunidad para todos. Después se desarrollaron mesas de trabajo específicas para

	<p>cada carrera, tomando en cuenta que el objetivo principal del encuentro fue fortalecer la formación extracurricular de los estudiantes de la Facultad de Humanidades orientado a la sensibilización, atención e incorporación de las personas con discapacidad en el ambiente educativo, clínico e industrial.</p> <p>Las mesas de trabajo fueron espacios para que los estudiantes en grupos de 10 personas pudieran responder cinco interrogantes generadoras que permitieron captar la atención de los estudiantes despertando su curiosidad y el recuerdo de los conocimientos y experiencias. Luego intervino el facilitador que reforzó puntos importantes de los contenidos; promocionando aprendizaje activo.</p> <p>Alrededor de 810 estudiantes y 50 docentes se fueron beneficiados con su participación en este encuentro al intercambiar experiencias con profesionales que les brindaron una perspectiva distinta fuera de las aulas.</p>																		
Objetivos	<p>Objetivo General</p> <p>Fortalecer la formación extracurricular de los estudiantes de la Facultad de Humanidades orientado a la sensibilización, atención e incorporación de las personas con discapacidad en el ambiente educativo, clínico e industrial.</p>																		
Función	<p><input type="checkbox"/> Gestión <input checked="" type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión</p>																		
Nivel de vinculación	<p><input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input checked="" type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo</p> <p><input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:</p>																		
Dimensión	<p>Discapacidad</p>																		
Involucrados/as en el proceso	<p>Administración, docentes y estudiantes de la Facultad de Humanidades.</p>																		
Plazo	<p>2018</p>																		
Resultados y evaluación	<p>Ha sido relevante porque en la evaluación realizada a los participantes, el 86% dijo que les pareció excelente y bueno el evento.</p> <div><table><caption>SOBRE EL CONTENIDO DE LA ACTIVIDAD</caption><tr><th>RESPUESTA</th><th>PROMEDIO</th><th>%</th></tr><tr><td>Totalmente de acuerdo</td><td>334</td><td>56%</td></tr><tr><td>De acuerdo</td><td>219</td><td>36%</td></tr><tr><td>En desacuerdo</td><td>39</td><td>7%</td></tr><tr><td>Totalmente en desacuerdo</td><td>9</td><td>2%</td></tr><tr><td>TOTAL</td><td>601</td><td>100%</td></tr></table><p>■ Totalmente de acuerdo ■ De acuerdo ■ En desacuerdo ■ Totalmente en desacuerdo</p></div> <p>Sobre el contenido el IV Encuentro, tanto estudiantes como docentes, dijeron en un 92% que la temática abordada fue de interés</p>	RESPUESTA	PROMEDIO	%	Totalmente de acuerdo	334	56%	De acuerdo	219	36%	En desacuerdo	39	7%	Totalmente en desacuerdo	9	2%	TOTAL	601	100%
RESPUESTA	PROMEDIO	%																	
Totalmente de acuerdo	334	56%																	
De acuerdo	219	36%																	
En desacuerdo	39	7%																	
Totalmente en desacuerdo	9	2%																	
TOTAL	601	100%																	

	<table><tr><th>RESPUESTA</th><th>CANTIDAD</th><th>%</th></tr><tr><td>Excelente</td><td>273</td><td>45.42%</td></tr><tr><td>Buena</td><td>244</td><td>40.60%</td></tr><tr><td>Regular</td><td>68</td><td>11.31%</td></tr><tr><td>Deficiente</td><td>16</td><td>2.66%</td></tr><tr><td>Total</td><td>601</td><td>100.00%</td></tr></table> <p>La temática analizada en el encuentro contribuyó a los conocimientos, los resultados fueron:</p> <table><tr><th>RESPUESTA</th><th>CANTIDAD</th><th>%</th></tr><tr><td>Totalmente de acuerdo</td><td>394</td><td>65.56%</td></tr><tr><td>De acuerdo</td><td>184</td><td>30.62%</td></tr><tr><td>En desacuerdo</td><td>19</td><td>3.16%</td></tr><tr><td>Totalmente en desacuerdo</td><td>4</td><td>0.67%</td></tr><tr><td>Total</td><td>601</td><td>100.00%</td></tr></table> <p>Con relación a la aplicación de la temática, de acuerdo a su carrera, el 95% dijo que si es aplicable. Los resultados fueron los siguientes:</p> <table><tr><th>RESPUESTA</th><th>CANTIDAD</th><th>%</th></tr><tr><td>Totalmente de acuerdo</td><td>376</td><td>62.56%</td></tr><tr><td>De acuerdo</td><td>197</td><td>32.78%</td></tr><tr><td>En desacuerdo</td><td>24</td><td>3.99%</td></tr><tr><td>Totalmente en desacuerdo</td><td>4</td><td>0.67%</td></tr><tr><td>Total</td><td>601</td><td>100.00%</td></tr></table>	RESPUESTA	CANTIDAD	%	Excelente	273	45.42%	Buena	244	40.60%	Regular	68	11.31%	Deficiente	16	2.66%	Total	601	100.00%	RESPUESTA	CANTIDAD	%	Totalmente de acuerdo	394	65.56%	De acuerdo	184	30.62%	En desacuerdo	19	3.16%	Totalmente en desacuerdo	4	0.67%	Total	601	100.00%	RESPUESTA	CANTIDAD	%	Totalmente de acuerdo	376	62.56%	De acuerdo	197	32.78%	En desacuerdo	24	3.99%	Totalmente en desacuerdo	4	0.67%	Total	601	100.00%
RESPUESTA	CANTIDAD	%																																																					
Excelente	273	45.42%																																																					
Buena	244	40.60%																																																					
Regular	68	11.31%																																																					
Deficiente	16	2.66%																																																					
Total	601	100.00%																																																					
RESPUESTA	CANTIDAD	%																																																					
Totalmente de acuerdo	394	65.56%																																																					
De acuerdo	184	30.62%																																																					
En desacuerdo	19	3.16%																																																					
Totalmente en desacuerdo	4	0.67%																																																					
Total	601	100.00%																																																					
RESPUESTA	CANTIDAD	%																																																					
Totalmente de acuerdo	376	62.56%																																																					
De acuerdo	197	32.78%																																																					
En desacuerdo	24	3.99%																																																					
Totalmente en desacuerdo	4	0.67%																																																					
Total	601	100.00%																																																					
Factores de éxito	<p>Es un tema transversal para la facultad.</p> <p>Los ponentes que participaron fueron con mucha preparación.</p> <p>La metodología empleada.</p>																																																						
Sostenibilidad a largo plazo	<p>Como el evento es 100% financiable, los alumnos dan sus aportes y con eso de cubren los gastos que incurren en la realización del evento, esto permitirá dar continuidad a los encuentros.</p> <p>A través de la percepción de los estudiantes se considera que es bien visto por los estudiantes, por lo tanto, esto permite que se tenga buena participación.</p>																																																						
Extensión	<p>Lo aprendido en el IV encuentro, se aplicará en distintos centros educativos, del nivel preprimaria, primario, básico y diversificado, a nivel suroccidente. Además, en empresas del área de suroccidente y al atender pacientes en el Centro Landivariano de Psicología.</p>																																																						
Ubicación	<p>Campus de Quetzaltenango</p>																																																						

Fuentes de información	Informes que se han entregado a subdirección Académica. Fotos en el siguiente link: https://www.youtube.com/watch?v=iQfXNcLRJsl
Personas de contacto	Bessy Ruiz Barrios (byruiz@url.edu.gt), Gustavo Franco Martínez (jgfranco@url.edu.gt), Iris Miranda Cristales (simiranda@url.edu.gt)

Ficha buena práctica nº 3 La actitud de los profesores hacia la inclusión educativa universitaria, desde la visión de la Compañía de Jesús

Institución	Universidad Rafael Landívar
País	Guatemala
Palabras clave	Actitud profesores, inclusión educativa universitaria, Compañía de Jesús.
Situación inicial	La universidad, lugar donde el profesor desarrolla su labor docente, está en uno de los mayores momentos de transformación, algunos de estos procesos han tenido cambios debido a las evoluciones sociales que están ocurriendo, la demanda de estudiantes con discapacidad aumenta. Esto implica que la Universidad Rafael Landívar, Campus de Quetzaltenango, reconoce y responde a la diversidad del estudiantado atendiendo a las necesidades sin distinción de raza, fe o condición social y cultural; pues adapta los sistemas y estructuras propias, para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje.
Breve descripción	La Universidad Rafael Landívar, Campus de Quetzaltenango, por medio del Centro de actualización Psicopedagógica. —CAP— desarrolló la capacitación general en el mes de mayo 2018, el tema: <i>La actitud de los profesores hacia la inclusión educativa universitaria desde la visión de la Compañía de Jesús</i> , con el apoyo de especialistas que brindaron estrategias útiles a los docentes, aplicables en el aula. De la Facultad de Humanidades, asistió el 72% a dicha capacitación.
Objetivos	General Fortalecer el desarrollo de estrategias y acciones que permitan al profesorado de la Universidad Rafael Landívar, Campus de Quetzaltenango, hacer práctico su compromiso con los derechos del estudiantado, la diversidad y la igualdad de oportunidades para todos, promoviendo la construcción de situaciones de respeto ante la discapacidad, libres de discriminación y violencia de cualquier tipo.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input checked="" type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional Institucional <input checked="" type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Estudiantes con discapacidad

Involucrados/as en la ejecución	Administración, docentes, estudiantes
Plazo	2017 a 2018
Resultados y evaluación	Docentes motivados. Concientización del profesorado. Abordaje de estrategias en el aula. Segunda capacitación docente.
Factores de éxito	Ofrecer a los estudiantes de la URL con discapacidad: <ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura adecuada • Estrategias de inclusión en el aula
Sostenibilidad a largo plazo	<ul style="list-style-type: none"> • Quinquenio
Extensión	Recursos Humanos. URL. Facultad de Ciencias de la Salud. Fisioterapia Universidad de San Carlos de Guatemala. Universidad mariano Gálvez.
Fuentes de información	<p>Álvarez, D., Arregui, B., Cenjor, C., García, M., Gómez, P., & Martín, E. (2008). La sordoceguera. España: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).</p> <p>Álvarez, A., Camacho, E., Chorres, I., Morales, M., & Perlaza E. (2007). Evaluaciones funcionales auditiva y visual. Manuscrito sin publicar, Universidad de Costa Rica, Costa Rica.</p> <p>Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud.</p>
Personas de contacto	<p>Centro de Rehabilitación y Atención a la Discapacidad. (CREAD), Quetzaltenango.</p> <p>Coordinación Departamental de Discapacidad de Quetzaltenango, Coordinación Nacional de Discapacidad. (CONADI)</p> <p>Fundación Guatemalteca para Niños con Sordoceguera. Alex. FUNDAL. Sede Quetzaltenango.</p>

Ficha buena práctica n° 4 Programa Académico de Chichica-Comarca Ngäbe Buglé
(LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL)

Institución	Universidad Especializada de las Américas
País	Panamá
Palabras clave	Interculturalidad, diversidad, cultura, integración, comunidades, contextualización
Situación inicial	Limitado acceso de la población indígena a los estudios de nivel superior
Breve descripción	El programa académico de Chichica, Comarca Ngäbe Buglé El Consejo Administrativo con el Acuerdo Académico N° 007-2009 de 3 de marzo de 2009, aprobó la Licenciatura en Educación con Énfasis en Educación Bilingüe intercultural y su Plan de Estudio.
Objetivos	<p>— Promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo integral de los pueblos indígenas, con base en sus idiomas y cultura.</p> <p>— Formar un profesional con conocimientos educativos, humanísticos, científicos, y tecnológicos capaz de aplicar en los contextos propios de la EBI en los centros educativos en áreas indígenas</p>
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input checked="" type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Indígenas
Involucrados/as en la ejecución	Administración, docentes, estudiantes, comunidad, familias, autoridades tradicionales, autoridades locales.
Plazo	Desde el año 2009 hasta la fecha
Resultados y evaluación	<p>UDELAS ha tenido 2 promociones en áreas de la Comarca Ngäbe Buglé y 4 promociones en la Comarca Guna Yala.</p> <p>— Ha tenido un impacto por el interés de las comunidades de fortalecer su cultura, rescatar sus costumbres y tradiciones, y asegurar el éxito en los estudios a niños y niñas indígenas.</p>
Factores de éxito	Los resultados podemos comprobar mediante los egresados de la licenciatura mencionada que el 90 % están en el sistema educativo nacional (MEDUCA), donde se ha podido abarcar áreas comarcales: Guna Yala y Ngabe Buglés.
Sostenibilidad a largo plazo	La preparación de los egresados mantendrá aplicando las estrategias y metodologías de EBI

Extensión	Otras universidades no tienen una carrera específica de EBI, sin embargo, UDELAS tiene en Extensiones Programas de EBI en Chiriquí, Bocas del Toro, Veraguas y en Guna Yala
Ubicación	UDELAS, Albrook, Panamá Sede.
Fuentes de información	
Personas de contacto	Imelda Davis Coordinadora De Educación Bilingüe Intercultural

Ficha buena práctica n° 5 Creación y desarrollo de la Cátedra de la Mujer

Institución	Universidad de La Habana
País	Cuba
Palabras clave	Género, funciones sustantivas, universidades
Situación inicial	Insuficiencias en el enfoque de Género en las funciones sustantivas.
Breve descripción	En 1992, se constituyó en la Universidad de La Habana la Cátedra de Estudios de la Mujer y la Familia. No es una estructura administrativa, sino grupos de personas interesadas en el tema de Género que trabajan por introducir en la docencia, la investigación y la extensión, estos enfoques.
Objetivos	<p>Impulsar acciones relacionadas con todas las funciones sustantivas de la educación superior. En la docencia, introducción de reformas curriculares respecto al enfoque de género en los planes de estudio. En la investigación, impulsar proyectos que incluyan el enfoque de género en diferentes campos: Demografía, Economía, Antropología Social, Derecho, Historia y Comunicación Social, así como la creación de grupos de investigación específicos como el Grupo de Psicología y Género.</p> <p>Realización de acciones extensionistas importantes como la participación en programas radiales y de la televisión nacional. También acciones de difusión interna como la creación del boletín PSICOGEN por la facultad de Psicología de la UH.</p>
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Inter-universitario <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Mujeres
Involucrados en la ejecución	Administración, docentes, estudiantes
Plazo	Desde el año 1998 hasta al año 2018

Resultados y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusión de la perspectiva de género en la docencia de grado, tesis de diploma y posgrado (tesis de maestrías y doctorados) • Logros en la investigación científica mediante la inserción de estos temas en diversos proyectos. • Cursos de capacitación en género a profesores, metodólogos y dirigentes de la Federación de Mujeres Cubanas. • Realización de Talleres nacionales y eventos científicos nacionales e internacionales, entre los que se destaca el «Taller Internacional Mujer en el siglo XXI». • Asesorías metodológicas a las Casas de Orientación de la Mujer y la Familia y a trabajadores sociales de Cuba y de otros países.
Factores de éxito	<p>El desarrollo social e integral de la mujer promovido por los programas de la Revolución,</p> <p>Crear una cátedra en este campo de trabajo podría ser una contribución importante para realizar estudios, influir en el desarrollo de las nuevas generaciones e impactar en el entorno territorial de la universidad y el país.</p>
Sostenibilidad a largo plazo	Reconocimiento del trabajo realizado, tanto a nivel nacional como internacional, que permite la consolidación y desarrollo del trabajo de la cátedra con nuevas solicitudes de servicios y los apoyos correspondientes.
Extensión	Es replicable, pues las inequidades basadas en el género no son un problema resuelto. La recomendación es empezar con pequeños proyectos para interesar y motivar a las personas (docentes, estudiantes), a la dirección institucional y a instituciones externas (nacionales e internacionales) vinculadas con esta temática.
Fuentes de información	www.psico.uh.cu
Personas de contacto	Dra. Norma Vasallo Barrueta (nvasallo@psico.uh.cu)

Ficha buena práctica nº 6 Programa Institucional de Seguimiento Académico y Acompañamiento Académico para Estudiantes. (Tutorías)

Institución	Universidad Especializada de las Américas
País	Panamá
Palabras clave	Tutoría, Tutor, Tutorado, Seguimiento Académico, Aprendizaje, Rendimiento Académico.
Situación inicial	A través de los años ha ido en aumento el número de estudiantes reprobados así como también el índice de deserción escolar lo cual es un reflejo reflejados de la dificultad de los discentes para aprobar

	<p>asignaturas relacionadas con las ciencias naturales y exactas sobre todo en carreras del área de Salud.</p>
Breve descripción	<p>La implementación del programa de tutorías en la UDELAS, contempla estrategias institucionales de acompañamiento que proporcionan apoyo, orientación, información e integración académica y administrativa durante el proceso de formación del estudiante que le permitan incorporarse exitosamente al sistema universitario y al campo laboral.</p> <p>Se aprueba mediante Acuerdo Académico N° 045-2015, por el Consejo Académico.</p> <p>Las Facultades ofrecerán los servicios de tutorías mediante dos sistemas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Los Tutores Docentes: Es el docente quien hace la tutoría a los estudiantes. 1.2 Tutoría entre pares: Es el acompañamiento, la interacción y el apoyo entre estudiantes durante el proceso de aprendizaje. <p>Las tutorías pueden implementarse a través de dos sistemas:</p> <p>— Tutoría individual: Es el acompañamiento de un tutor a un tutorado.</p> <p>— Tutoría grupal: Es el acompañamiento de un tutor a un grupo de tutorados.</p> <p>— MODALIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presencial: Es el encuentro personal entre el tutor y tutorado o grupo para llevar a cabo la sesión de tutoría. • Semipresencial: Es la combinación de las modalidades presencial y virtual (Artículo 161 Estatuto Orgánico). • Virtual: Encuentro a través de vías electrónicas para llevar a cabo la sesión de tutoría (telefónica, blog, correo electrónico, chat, fax, video-conferencia, y página web de tutorías, entre otras). <p>— COMISIÓN INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS:</p> <p>En la UDELAS existe una Comisión Institucional de Tutorías, la cual es coordinada por la Vicerrectoría, y conformada por: facultades de docencia, decanatos de: postgrado, vida estudiantil, investigación; CADI, Dirección de Planificación, Oficina de equiparación de oportunidades, Coordinación de las Extensiones.</p>
Objetivos	<p>— GENERALES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar estrategias de enseñanza que incrementen en los estudiantes la calidad del aprendizaje, y un mayor rendimiento académico en su formación profesional. • Promover la formación de profesionales autónomos con un compromiso social, fundamentado en valores éticos y morales, con capacidad de incidir en la toma de decisiones responsables en su contexto.

	<p>— ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecer las habilidades básicas para el desempeño académico, el aprendizaje, la autoestima y el desarrollo de competencias sociales, profesionales y personales. • Orientar a los estudiantes según las necesidades académicas en las modalidades de tutorías requeridas. • Implementar estrategias de enseñanza que incrementen en los estudiantes la capacidad crítica y el análisis de resolución de problemas con el apoyo de las tecnologías de aprendizaje y del conocimiento; así como también las Tecnologías de la Información y Comunicación.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> <u>Docencia</u> <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> <u>Nacional</u> <input type="checkbox"/> <u>Institucional</u> <input type="checkbox"/> <u>Facultad</u> <input type="checkbox"/> <u>Grupal</u> <input type="checkbox"/> <u>Individual</u> <input type="checkbox"/> Otro: <u>Semi presencial, Virtual</u>
Dimensión	Estudiantes: regulares y con necesidades especiales
Involucrados/as en la ejecución	— Docentes, estudiantes regulares y con necesidades especiales, vicerrectoría, decanatos de: docencia, de vida estudiantil, de investigación, de Postgrado; Centro de atención a la diversidad (CADI), Coordinación de las extensiones Universitarias, Oficina de equiparación de oportunidades, Dirección de Planificación y Evaluación de la Calidad Universitaria.
Plazo	El programa inicia desde el año 2010, pero es hasta el año 2015 que se aprueba mediante Acuerdo Académico N° 045-2015., por el Consejo Académico.
Resultados y evaluación	<p>Su impacto ha sido relevante entre los estudiantes, los cuales acuden frecuentemente a los decanatos de docencia en busca de apoyo, cuando perciben que su rendimiento académico no es el adecuado al inicio, durante y al finalizar el semestre.</p> <p>El reporte estadístico revela que las asignaturas en las cuales los estudiantes necesitan en mayor grado las tutorías son las siguientes de mayor a menor frecuencia son: matemática, física, química y anatomía; en las carreras de Biomédica, Radiología Médica, Seguridad y Salud Ocupacional, Seguridad Alimentaria y Nutricional y Criminológica.</p> <p>Las facultades que más realizan tutorías son: Biociencias y Salud Pública, Ciencias Médicas y Clínicas, y Educación Social y Desarrollo Humano.</p>
Factores de éxito	El diseño de un Programa Institucional de Seguimiento Académico y Acompañamiento Académico para Estudiantes bien estructurado, elaborado por la Comisión Institucional de Tutorías, implementado a

	través de un Acuerdo Académico aprobado y en ejecución actualmente.
Sostenibilidad a largo plazo	Su inclusión en el Eje Estratégico 1, el cual a su vez se desdobra en el Plan Operativo Anual de la Universidad.
Extensión	Extensiones Universitarias.
Fuentes de información	
Personas de contacto	Dra. Aurora M Altamar J, Mgter Ferneliz Díaz. (responsables del Proyecto de Tutorías, POA 2018) — Facultad de Biociencias y Salud Pública.

Ficha buena práctica nº 7 Servicio de tutoría entre pares

Institución	Universidad de Bérgamo
País	Italia
Palabras clave	Estudiantes con discapacidades, Discapacidades de aprendizaje, Tutoría entre pares
Situación inicial	Falta de soporte específico por los estudiantes con discapacidad
Breve descripción	<p>La legislación 17/99 permite a las universidades italianas implementar un servicio interno de tutoría entre iguales, que funciona sin referencia a personal especializado.</p> <p>Los tutores se eligen a través de una convocatoria organizada anualmente por la oficina de educación especial de la universidad.</p> <p>Los estudiantes seleccionados se preparan a través de un curso de capacitación acelerado y luego soportado por el servicio. El tutor brinda apoyo a los estudiantes con discapacidad para encontrar información y materiales, y para acordar con los docente el contenido y el procedimiento del examen.</p>
Objetivos	<p>El tutor apoya a los estudiantes con discapacidad con respecto a los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — La mediación con los docentes para acordar el contenido y el procedimiento del examen; — Recuperar materiales o contenidos de la clase si el alumno no pudo asistir a las clases por razones de salud; — Ayudar a los estudiantes con discapacidad a asistir a las clases y reservar lugares en el aula.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión Docencia Investigación Extensión

Tipo de grado	<input type="checkbox"/> Grado <input checked="" type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Otro:
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Estudiantes con discapacidades
Involucrados/as en la ejecución	Administración, Docentes, Estudiantes
Plazo	Desde el año 1999
Resultados y evaluación	<p>El proyecto se evalúa a través del formulario de comentarios completado por los estudiantes.</p> <p>Sin embargo, la oficina favorece un contacto cercano con los estudiantes para tener una validación inmediata con ellos sobre la actividad de tutoría.</p> <p>Además, el tutor se conecta regularmente con la oficina para monitorear el curso de estudio de los estudiantes.</p> <p>El impacto positivo que este servicio ha tenido con los estudiantes también puede evaluarse por el fuerte incremento de las inscripciones.</p>
Factores de éxito	Participación de asociaciones LGBT en el proceso, apoyo de algunos profesores en el Senado académico
Sostenibilidad a largo plazo	<p>Con los años, el número de estudiantes que accedieron al servicio ha crecido exponencialmente de 8 a 300.</p> <p>El mayor aumento fue en 2010, con la introducción de la ley n ° 170 sobre discapacidades de aprendizaje.</p> <p>Actualmente, 150 de cada 300 personas que acceden al servicio son estudiantes con discapacidades de aprendizaje.</p>
Extensión	Este tipo de buenas prácticas puede ampliarse potencialmente a una escala mayor, ya que los costos del servicio son limitados. Muchas grandes universidades italianas tienen un servicio de tutoría entre pares especializado en ayudar a los estudiantes con su trayectoria académica.
Fuentes de información	https://www.unibg.it/campus-e-servizi/servizi-gli-studenti/servizi-le-disabilita-e-i-dsa
Personas de contacto	<p>Doctora Alessandra Zucchelli. Universidad de Bérgamo</p> <p>Via dei Caniana, 2 habitaciones S5 — planta baja — 24127 Bérgamo</p> <p>servizi.disabili@unibg.it</p>

Tel: 035 2052595

Ficha buena práctica nº 8 De la exclusión a la inclusión

Institución	Universidad Rafael Landívar
País	Guatemala
Palabras clave	Exclusión, inclusión
Situación inicial	Sensibilización
Breve descripción	<p>Respondiendo al plan estratégico 2016-2020 en donde se busca conformar y gestionar un sistema universitario capaz de construir un mundo más humano, justo inclusivo y libre, se pensó en invitar a docente extranjera Mgr. Ana Cecilia Septién, del programa de Maestría en psicopedagogía, quien es experta en el tema de la inclusión. Se planificó en dos momentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un conversatorio abierto al público, titulado «De la exclusión a la inclusión» Guía para la educación inclusiva, con la participación de Inclusión Down 502. 2. Una conferencia por parte de Inclusión Down 502, durante la semana intensiva de clases a los estudiantes de la Maestría en Psicopedagogía, quienes se encuentran cursando con Mgtr. Ana Cecilia, el curso de Atención en el Aula de las Necesidades Educativas Especiales.
Objetivos	Concientizar a la comunidad Landivideriana sobre la importancia de la inclusión, por medio de experiencia de profesionales en el área e instituciones expertas, para promover la educación inclusiva.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input checked="" type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Institucional <input checked="" type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	<input type="checkbox"/> Docentes <input type="checkbox"/> Estudiantes de maestría
Involucrados/as en la ejecución	Personal Administrativo, Estudiantes y Docentes
Plazo	Primer ciclo 2018
Resultados y evaluación	
Factores de éxito	90%
Sostenibilidad a largo plazo	

Extensión	
Ubicación	Universidad Rafael Landívar
Fuentes de información	
Personas de contacto	<p>Marcela Pereira Directora de Departamento de Educación (mdpereira@url.edu.gt)</p> <p>Ana Cecilia Septián, del programa de Maestría en psicopedagogía, quien es experta en el tema de la inclusión.</p> <p>Andrea Astorga, Coordinadora Responsabilidad Social Académica. (amastorga@url.edu.gt)</p>

Ficha buena práctica nº 9 Inclusión e integración en el aula regular

Institución	Universidad Rafael Landívar
País	Guatemala
Palabras clave	Inclusión, Integración
Situación inicial	Conferencia de sensibilización
Breve descripción	<p>Las estudiantes divididas en 5 grupos visitaron 5 diferentes instituciones de educación regular, que en la actualidad están realizando un proceso de inclusión a niños con Necesidades Educativas Especiales. Ellas deben realizar una observación natural de dicho proceso en un estudiante, tratando de identificar qué tipo de adecuaciones se realizan, cuál es la aceptación del niño dentro del aula, qué tipo de apoyos recibe el niño, así como observar las conductas del niño dentro del entorno. Luego de ello entrevistarán a las personas involucradas en el proceso para obtener mayor información de cómo la institución está logrando ser una institución inclusiva.</p> <p>Luego de la observación y visita a la institución deberán de presentar un reporte en el cual deberán analizar toda la información obtenida y determinar si dicha institución realiza una inclusión o integración de los niños con necesidades educativas en el ambiente escolar.</p>
Objetivos	Desarrollar un proyecto educativo que provea una experiencia vivencial sobre los proceso de inclusión en Guatemala.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input checked="" type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Tipo de grado	<input type="checkbox"/> Grado <input type="checkbox"/> Master <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Otro: Pre grado

Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Participaron en la actividad: <ul style="list-style-type: none"> • Docentes • Estudiantes • Niños con necesidades educativas especiales • Personal de las instituciones visitadas
Involucrados/as en la ejecución	Universidad Rafael Landívar, Facultad de Humanidades, Escuelas de sector Público.
Plazo	Primer ciclo 2018
Resultados y evaluación	Desarrollar un proyecto educativo que provea una experiencia vivencial sobre los proceso de inclusión en Guatemala en base a conocimientos previos si la institución visitada.
Factores de éxito	95%
Sostenibilidad a largo plazo	Sensibilizar a las estudiantes sobre la importancia del proceso de inclusión en niños con Necesidades Educativas Especiales.
Extensión	
Fuentes de información	
Personas de contacto	Docente: Luis Alberto Gaitán Corado Coordinadora de carrera: María Nitsch (mnitsch@url.edu.gt) Coordinadora Responsabilidad Social Académica: Andrea Astorga (amastorga@url.edu.gt)

Ficha buena práctica nº 10 Programa Universitario :Clínica Comunitaria en Salud y Educación

Institución	Universidad Especializada de las Américas
País	Panamá
Palabras clave	Integración, Saberes, Redes, Comunidad, Innovación, interconexión de currículos, investigación, interdisciplinariedad.
Situación inicial	Se inicia con la prestación de servicios especializados
Breve descripción	El desarrollo de acciones coordinadas y pensadas dirigidas a atender problemáticas socioeducativas y comunitarias que requieren de la

	elaboración de actividades articuladas en conjunto con los actores claves del área geográfica en la que se encuentra la clínica comunitaria, con la finalidad de potenciar las capacidades y recursos frente a situaciones de alto grado de complejidad.
Objetivos	<p>Prestar servicios especializados</p> <p>Socializar la misión de la extensión universitaria de su base conceptual como proceso formativo y participativo</p> <p>Desarrollar un de centro de práctica universitaria interconectando los currículos para promover la investigación y una formación interdisciplinar</p>
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input checked="" type="checkbox"/> <u>Extensión</u>
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input checked="" type="checkbox"/> <u>Nacional</u> <input type="checkbox"/> <u>Institucional</u> <input type="checkbox"/> <u>Facultad</u> <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Niños, niñas, adolescentes, familias en riesgo social.
Involucrados/as en la ejecución	Líderes comunitarios, familias, comunidades educativas, docentes y estudiantes universitarios, administración, instituciones públicas y privadas, organizaciones no gubernamentales.
Plazo	Desde el año 2103... hasta al año La actualidad
Resultados y evaluación	<p>Construyendo relaciones basadas en el respeto a la dignidad con los usuarios y demás actores de la comunidad.</p> <p>Atención especializada e interdisciplinar</p> <p>Pertinencia Social</p> <p>Estimulando los vínculos productivos, sin descuidar la sostenibilidad social.</p>
Factores de éxito	<p>Pertinencia y Compromiso Social</p> <p>Trabajo en Redes</p> <p>Formación del perfil profesional</p> <p>Articulación de la teoría-práctica</p>
Sostenibilidad a largo plazo	<p>Propuesta para la prestación de servicios especializados a empresas privadas.</p> <p>Proyecto De Formación</p>
Extensión	<p>Desarrollo del modelo universitario en proyectos comunitarios,</p> <p>Coordinación con la USMA, Universidad de Panamá, y otros Institutos de Formación (INADEH)</p>

Ubicación	Distrito de San Miguelito, Corregimiento de Arnulfo Arias, Comunidad de Mano de Piedra
Fuentes de información	Materiales
Personas de contacto	Ivonne Dutary (idutary@gmail.com) Directora 67947782/275-010

Ficha buena práctica n° 11 Atención a las necesidades educativas especiales en Preprimaria y primaria inicial

Institución	Universidad Rafael Landívar
País	Guatemala
Palabras clave	Atención, necesidades educativas especiales, inicial, preprimaria
Situación inicial	Estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Preprimaria, atienden niños y niñas de la primera infancia y orientan actividades de personal que atiende directamente a los niños y niñas. Se hace necesario que conozcan los procesos legales establecidos como parte de los procesos de inclusión que a la fecha se realizan a través del MINEDUC para que los niños y niñas sean atendidos en el campo educativo en condiciones de igualdad y equidad. Esto también incluye procesos de sensibilización y concientización de los demás miembros de la comunidad educativa (padres y madres de familia, cuidadores, otros estudiantes, etc.).
Breve descripción	Un grupo de profesionales especializados en la atención educativa inclusiva, del MINEDUC y la iniciativa privada, presentan los procesos que implican la atención inclusiva.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar información sobre procesos de atención inclusiva de acuerdo a la legislación educativa vigente en Guatemala. • Sensibilizar a los estudiantes sobre los procesos personales y colectivos que son indispensables para construir colectivamente una sociedad inclusiva.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad asociada.
Involucrados/as en la ejecución	Administración: dirección y coordinación académica; docentes, estudiantes

Plazo	Foro de dos horas de duración.
Resultados y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes se sensibilizaron frente a los procesos que se requieren para una atención inclusiva dentro de la normativa legal del país. • Están interesados en continuar su formación en atención inclusiva para la primera infancia. • El tema se desarrolló en tres diferentes cursos del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial y Preprimaria, ajustándolo a los contenidos de cada uno de ellos.
Factores de éxito	Compromiso y dedicación en las actividades de verificación y aplicación de aprendizajes, posterior a la conferencia-taller.
Sostenibilidad a largo plazo	Gestionar de manera permanente conferencias talleres anuales con temas que permitan que los estudiantes conozcan sobre las diferentes discapacidades y otras enfermedades o condiciones que las personas pueden presentar.
Extensión	<p>Surge la inquietud en los demás docentes y estudiantes en conocer y aplicar procesos inclusivos dentro de situaciones educativas particulares y generales.</p> <p>Los docentes de otros cursos, dan inicio a tomar como un tema relevante dentro del desarrollo de los temas tratados, la inclusión.</p>
Ubicación	Universidad Rafael Landívar, Campus Central
Fuentes de información	
Personas de contacto	Docente organizador: Virna Zamora (landivariana@gmail.com)

Ficha buena práctica n° 12 Erradicación del hostigamiento sexual

Institución	Instituto Tecnológico de Costa Rica
País	Costa Rica
Palabras clave	Hostigamiento sexual mujeres
Situación inicial	Cero denuncias por falta de instancias que asesorarán y dieran seguimiento a los casos
Breve descripción	<p>Costa Rica aprueba la Ley contra el hostigamiento sexual en 1995 y es en 1996 cuando se aprueba en el Instituto Tecnológico de Costa Rica el Reglamento y así atender las condiciones para atender las denuncias.</p> <p>En 1998 se crea el Programa de Equidad de Género que inicia procesos de capacitación y campañas de divulgación.</p>

	<p>En el 2004 se recibe la primera denuncia y hasta la fecha se han tramitado 21 casos de hostigamiento sexual tramitados ante la Comisión Institucional, donde en algunos casos ha significado despido de docentes y expulsión de estudiantes.</p> <p>Las asesorías son constantes y del 2008 hasta el 2017 se han atendido 214 asesorías donde 192 han sido mujeres y 22 de hombres. Es decir, la problemática recae principalmente en las mujeres.</p> <p>El 9 de agosto del 2018 se realiza una reforma integral del Reglamento y se crea una fiscalía, que permitirá reforzar las acciones hacia estos actos y generar procesos más fuertes de asesoramiento y prevención.</p>
Objetivos	Permitir las denuncias de hostigamiento sexual garantizando su confidencialidad y sancionar a las personas hostigadoras, cuando existiere causa.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Interuniversitario <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Género
Involucrados/as en la ejecución	Administración, docentes, estudiantes, familias, personal de apoyo, instituciones estatales (Defensoría de los habitantes, Instituto de las Mujeres)
Plazo	Desde el año 1996 hasta al año 2017
Resultados y evaluación	<p>La relevancia se ha comprobado a partir de los casos asesorados y atendidos y las denuncias tramitadas para su respectiva sanción.</p> <p>Además, estas acciones son parte de una formación integral donde se quiere que el estudiantado sea una persona especialista pero también con una perspectiva humana y de respeto a los derechos humanos.</p> <p>El éxito ha sido crear las condiciones: primero, la creación de la Oficina de Equidad de Género ofreciendo asesoría y acompañamiento. Segundo, una reglamentación adecuada. Tercero, una acción permanente de divulgación y formación.</p> <p>El impacto se evidencia con existencia de espacios de seguridad para las mujeres y hombres en términos sexuales, en las clases, giras, espacios diversos de la universidad. Una dinámica que se espera impulsen en los lugares de trabajo que en el futuro logren, una vez que egresen.</p>
Factores de éxito	<p>Un factor de éxito es la existencia de la Ley contra el hostigamiento sexual promulgada por la Asamblea Legislativa. Esta es la base para crear en las instituciones públicas y entidades privadas una obligación para atender esta situación de violencia.</p> <p>En segundo lugar, la apertura de cada instancia a ofrecer los recursos adecuados para su atención y el compromiso de asumir las consecuencias de los procesos de investigación.</p>

Sostenibilidad a largo	<p>Varios son los aspectos que le permiten la sostenibilidad:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La existencia de una Ley y su respectivo Reglamento dentro de la Universidad. 2. La existencia de una instancia especializada como es la Oficina de Equidad de Género. 3. Un plan anual de divulgación, capacitación, formación y sensibilización.
Extensión	<p>Si. La Oficina de Equidad de Género ha asesorado y ofrecido su reglamentación y protocolo a universidades públicas y privadas de Costa Rica.</p> <p>También se ha presentado en eventos internacionales con ponencias.</p>
Fuentes de información	https://www.tec.ac.cr/unidades/oficina-equidad-genero
Personas de contacto	Laura Queralta Camacho (lqueralta@tec.ac.cr)

Ficha buena práctica n° 13 Modificación del Sistema de Ingreso a la Universidad
Facilitando el ingreso a estudiantes de municipio de pobreza severa y alta

Institución	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León
País	Nicaragua
Palabras clave	Políticas de Admisión y Permanencia Universitaria de Estudiantes Pruebas de habilidades Región Cuota de Admisión
Situación inicial	Como parte del plan de desarrollo de la UNAN León se fortalece el Sistema de admisión Universitaria fundamentada en la política institucional con el fin de garantizar calidad pedagógica y científica en el estudiante que egresa de la Institución y que provienen de comunidades vulnerables.
Breve descripción	Existe un alto grado de jóvenes de zonas vulnerables que tienen pocas oportunidades para poder acceder a estudios universitarios. Estratégicamente, la UNAN-León implementa un proceso de admisión de tal manera que los estudiantes provenientes de estas zonas vulnerables sean admitidos bajo criterios de vulnerabilidad y así de esta manera garantizar el acceso a estudiantes de estas zonas por cuotas geográficas a las carreras que la Institución oferta. Este sistema de distribución de cuotas de acuerdo a las regiones geográficas se basa en una asignación que responde a políticas y convenios establecidos Institucionalmente.

Objetivos	Establecer líneas generales que regirán el ingreso a la UNAN-León y contribuirán a la permanencia de los estudiantes.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Interuniversitario <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Todos los estudiantes sin distinciones físicas, credo ni de género
Involucrados en la ejecución	Administración, docentes, estudiantes, familias, autoridades locales e Institucionales...
Plazo	Desde el año 2015 y sigue vigente...
Resultados y evaluación	En el último semestre de cada año se diseña un rol de visitas previas para divulgar la oferta académica y el sistema de ingreso a la misma. Dicha tarea es llevada a cabo por un equipo de docentes de cada facultad coordinado por la oficina de Vicerrectoría Académica. Dicha visita a cada uno de los centros educativos de las comunidades vulnerables se realiza coordinado con el Ministerio de Educación, docentes institucionales, líderes comunales, etc.
Factores de éxito	Disposición docente, apoyo Institucional en lo que respecta a la logística, capacitación previa a docentes involucrados en este programa y coordinación con las autoridades del Ministerio de Educación, Autores locales y regionales de las escuelas y líderes comunales.
Sostenibilidad a largo plazo	El compromiso institucional y de las entidades involucradas asume para que el programa sea un éxito.
Extensión	La UNAN-Managua y Universidad Agraria desarrollan programas un poco similares a esta
Fuentes de información	Sitio web oficial de la UNAN-León www.unanleon.edu SIGACAD (Sistema de Gestión Académica)
Personas de contacto	Juana Machado (Juana.machado@cq.unanleon.edu.ni)

Ficha buena práctica n° 14 Programa de servicios para estudiantes con discapacidad y necesidades educativas

Institución	Instituto Tecnológico de Costa Rica
País	Costa Rica
Palabras clave	Discapacidad, equiparación oportunidades, necesidades educativas, servicios, psicoeducativo
Situación inicial	Necesidad de la existencia de un programa que brindara acompañamiento a estudiantes en condición de discapacidad y necesidades educativas a nivel universitario en el ITCR.

Breve descripción

La institución estableció en el año 1982 el principio de igualdad de oportunidades para el ingreso y permanencia de los estudiantes en la Institución en su Estatuto Orgánico (artículo 3, inciso f), no fue hasta el año 1996 con la aprobación de la Ley de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad en Costa Rica, que se inicia el proceso de visibilizar y formalizar acciones sistemáticas para esta población. Es así como en el año 1999 se creó el Programa de servicios para estudiantes con discapacidad y necesidades educativas, el cual se articula a nivel departamental, institucional e interuniversitario, con el fin de garantizar el ajuste en los procesos de aprendizaje y enseñanza que garantice a los y las estudiantes acceder a la educación superior en condiciones de igualdad de derechos y oportunidades. Este programa se ejecuta desde el Departamento académico de Orientación y Psicología (DOP), se ubica en el eje de desarrollo psicoeducativo y forma parte del conjunto de programas de servicios estudiantiles y académicos que ofrece la Vicerrectoría de Vida Estudiantil y Servicios Académicos.

En el año 2001, se aprueban las Políticas Institucionales para las personas con discapacidad y con la ratificación de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad por Costa Rica, a través de la Ley 8661 en el año 2008 se fortaleció y consolidó la labor realizada desde el programa, la cual se describe a continuación:

- Acompañamiento y asesoría psicoeducativa individual a las y los estudiantes regulares del ITCR en condición de discapacidad y necesidades educativas: cada estudiante que realizó examen de admisión con adecuación y presenta una condición de discapacidad o necesidad educativas es convocado para participar en un proceso de inducción grupal sobre el modo en cómo funciona el programa, los deberes y derechos que adquiere si decide solicitar ser parte del mismo. Una vez que decide ser usuario de los servicios del programa, le es asignado un/a asesor/a psicoeducativo/a que le brinda acompañamiento y asesoría psicoeducativa individual; que se concentra en tres ejes de acción: valoración del caso, atención individual desde la perspectiva psicológica educativa y monitoreo académico. Además de ello, el estudiante es invitado a incorporarse a las sesiones de asesoría grupal donde se abordan diferentes temas con toda la población usuaria del programa.
- Acompañamiento y asesoría psicoeducativa grupal a las y los estudiantes regulares del ITCR en condición de discapacidad y necesidades educativas: existe un cronograma mensual para los y las estudiantes usuarios del programa, las cuales están enfocados en la asesoría sobre temas relacionados con aspectos académicos, emocionales y temas relacionados con procedimientos, derechos y legislación y otros.
- Gestión de adecuaciones: al inicio de cada semestre, el estudiante se reúne con su asesor/a de forma tal que pueda realizar un análisis de los cursos matriculados en cuanto requerimientos del curso desde lo académico, desde la accesibilidad, ligado a las características y recursos personales del estudiante. En conjunto, el análisis permite determinar de manera conjunta entre el estudiante y el asesor los ajustes y adecuaciones requeridas para cada

	<p>uno de los cursos del semestre; las cuales se consignan en la Boleta de recomendación de adecuaciones para el docente. Esta boleta es emitida por el/la asesor/a de cada estudiante y es responsabilidad a su vez de cada estudiante gestionar la entrega de la misma cada docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asesoría técnica a los sectores docente, estudiantil u otros: en aquellos casos que una escuela, docente, instancia o grupo estudiantil plantee la necesidad de información sobre el tema de discapacidad y necesidades educativas se coordina la modalidad, la cual puede ser a través de un comité de apoyo caso en el cual se reúne el asesor psicoeducativo, el estudiante y o los docentes en los cuales está matriculado el estudiante. Otra modalidad consiste en charlas cortas, en las cuales se coordina previamente el requerimiento específico de información relacionada con el tema o el programa. En todos los casos, el fin es garantizar a través del proceso de asesoría el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades a las y los estudiantes en condición de discapacidad y necesidades educativas del ITCR. Es importante aclarar que el programa define asesoría pues los espacios que se brindan son cortos y están centrados en aspectos puntuales relacionados con uno o varios estudiantes que pertenecen a una escuela, cursos o que participan en un grupo o instancia específica. No es capacitación, en el tanto este requiere un proceso planificado, abarca mayor cantidad de horas y se centra en temáticas macro relacionadas a la discapacidad y necesidades educativas. • Gestión de acciones y articulación con otras instancias y programas que permitan el fortalecimiento de los servicios ofrecidos: el PSED — NE coordina acciones con diferentes programas e instancias según el proceso que esté llevando a cabo o las necesidades planteadas.
Objetivos	<p><u>Objetivo general</u></p> <p>Desarrollar un conjunto de servicios que garanticen el ingreso, permanencia y egreso de las y los estudiantes en condición de discapacidad y necesidades educativas en la institución en condiciones de equidad e igualdad de oportunidades.</p> <p><u>Objetivos específicos</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Brindar servicios de acompañamiento, asesoría psicoeducativa y gestión de ajustes para las y los estudiantes regulares del ITCR que presentan una condición de discapacidad y necesidades educativas. 2. Ofrecer asesoría técnica a los sectores docente y estudiantil, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades a las y los estudiantes en condición de discapacidad y necesidades educativas del ITCR. 3. Gestionar acciones con otras instancias y programas que permitan el fortalecimiento de los servicios ofrecidos por el programa para los y las estudiantes en condición de discapacidad y necesidades educativas.

	<ol style="list-style-type: none"> Participar en la definición y actualización de políticas, reglamentos y procedimientos institucionales que garanticen la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y/o necesidades educativas en el medio institucional. Desarrollar acciones relacionadas con la gestión de la información sobre la población estudiantil en condición de discapacidad y necesidades educativas durante su ingreso, permanencia y egreso de la institución.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Interuniversitario <input type="checkbox"/> Otro: Red Interuniversitaria Latinoamericana para la Discapacidad
Dimensión	Discapacidad
Involucrados en la ejecución	Estudiantes, docentes, personal de apoyo.
Plazo	Desde el año 1999 hasta el presente
Resultados y evaluación	<p>El programa evalúa los servicios cada semestre a partir de consulta realizada con los usuarios del programa, lo cual permite la mejora continua de los procesos que se desarrollan. Los resultados han permitido implementar otros servicios adicionales como son la asesoría psicoeducativa grupal, ha proporcionado insumos para procesos de capacitación docente y al equipo de asesores psicoeducativos que laboran en el programa. De forma semestral además el programa debe proporcionar datos relacionados con los indicadores de discapacidad a la Oficina de Planificación Institucional, así como en los informes al Consejo Nacional de Rectores a partir de la participación en la Comisión Interuniversitaria de Accesibilidad a la Educación Superior (CIAES) donde participa en acciones conjuntas con otras cuatro universidades estatales. En los procesos de rendición de cuentas también debe cumplir con lo solicitado por el Consejo Nacional de la Persona con Discapacidad (CONAPDIS) en aquellos procesos de auditoría que realiza la instancia al ITCR.</p>
Factores de éxito	<ul style="list-style-type: none"> Legislación existente a nivel de Costa Rica Políticas institucionales específicas en materia de discapacidad Equipo de trabajo comprometido, sensibilizado y concienciado sobre el tema.
Sostenibilidad a largo plazo	<p>Varios son los aspectos que le permiten la sostenibilidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> Legislación nacional sobre discapacidad que garantiza el acceso a la población con discapacidad y el que las universidades proveen los servicios requeridos. Vinculación a nivel interuniversitario a nivel de CONARE. Procesos de capacitación permanentes

	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos de evaluación y revisión para la mejora continua.
Extensión	El programa ha compartido su experiencia, lecciones aprendidas, buenas prácticas a nivel interuniversitario, a nivel nacional y latinoamericano a través de la vinculación con la Red Interuniversitaria Latinoamericana de Discapacidad.
Fuentes de información	https://www.tec.ac.cr/node/1673
Personas de contacto	Katherine Palma Picado (kpalma@tec.ac.cr)

Ficha buena práctica n° 15 Centro de Atención Virtual para el Asesoramiento e Inclusión para las Personas con Discapacidad

Institución	Dirección General de Extensión Universitaria Rectorado Universidad Nacional de Asunción
País	Paraguay
Palabras clave	Inclusión Atención Personas Discapacidad
Situación inicial	En la Institución no existía una dependencia responsable de brindar servicio a la comunidad universitaria con discapacidad por
Breve descripción	<p>El Centro de Atención Virtual para el Asesoramiento e Inclusión para Personas con Discapacidad, que funciona en la Dirección General de Extensión Universitaria del Rectorado de la Universidad Nacional de Asunción busca dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario y potenciar sus capacidades. Este Centro es el resultado de:</p> <p>El Proyecto denominado «Asesoramiento para el Desarrollo e Implementación de un Centro de Atención para las Personas con Discapacidad en la Universidad Nacional de Asunción — UNA», nació en 2012 por iniciativa del Rector de la Universidad Nacional de Asunción y los miembros del Departamento de Ingeniería Biomédica e Imágenes del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Salud para dar respuestas a las personas con discapacidad. Siendo el Objetivo General del proyecto el de Desarrollar e implementar una estrategia de atención y capacitación basada en las Tecnologías de Información y Comunicación que permita la inclusión universitaria y laboral con enfoque biosicosocial de las personas con discapacidad (PcD). El mismo fue presentado y aceptado por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo (AECID), Convocatoria de Ayudas para Programas de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica (A1/039688/11), y estuvo bajo la coordinación general de la Dra. Marta Ascurra.</p>

	<p>El grupo de investigadores estuvo constituido por personas con y sin discapacidad de diferentes instituciones con experiencias y perfiles complementarios y afines al proyecto. Profesores-investigadores de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) en el ámbito de la utilización de las TIC's en la educación y formación continua (con primeras experiencias con alumnos sordos en la utilización de video-conferencias), técnicos de orientación del Servicio de Atención a Personas Con Discapacidades de la UPV-EHU con una trayectoria real de más de 10 años de atención a alumnos con diferentes tipos de discapacidad.</p> <p>En el marco de esta iniciativa, fue adjudicado el proyecto por la Inclusión de las Personas con Discapacidad en la UNA, en la Segunda Convocatoria de los Fondos Concursables para la Ejecución de Proyectos de Retorno Social de Becarios de Itaipu Binacional 2012. Este proyecto se inició el 14 de setiembre del 2012 y culminó a fines de noviembre del mismo año, e hizo posible la elaboración e impresión de materiales de sensibilización.</p>
Objetivos	<p>Crear un ambiente educativo inclusivo, mediante el trabajo colaborativo entre estudiantes, docentes y personal administrativo de la UNA.</p> <p>Brindar servicios para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario y potenciar sus capacidades favoreciendo su ingreso y permanencia en la UNA y su salida al mercado laboral.</p>
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Interuniversitario <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Personas con Discapacidad
Involucrados/as en la ejecución	Personal administrativo, docentes, estudiantes, otras organizaciones: Fundación Saraki
Plazo	<p>Desde setiembre del 2012 hasta setiembre del 2012</p> <p>El Centro opera actualmente</p>
Resultados y evaluación	<p>Elaboración, impresión y difusión de materiales de sensibilización.</p> <p>El resultado principal fue la creación y habilitación del Centro de Atención para Personas con Discapacidad, que funciona desde el año 2013 en la Dirección General de Extensión Universitaria brindando apoyo a las Personas con Discapacidad</p>
Factores de éxito	<p>Predisposición del equipo técnico</p> <p>Apoyo de las autoridades</p> <p>Captación de fondos</p>

Sostenibilidad a largo plazo	El compromiso institucional asumido con la población objetivo
Extensión	El Centro está integrado por representantes de las Facultades y Dependencias de la Universidad
Fuentes de información	<p><i>Sitio del Centro:</i> http://www.una.py/unai/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1</p> <p><i>Repositorio de UNAi — UNA:</i> http://www.una.py/unai/index.php?option=com_remository&Itemid=126</p> <p><i>Materiales consultados:</i> Ley 36/90, Convenio 159 que aprueba el convenio sobre readaptación profesional y el empleo de personas inválidas (convenio 159). Ley 122/90, que establece derechos y privilegios para los impedidos. Ley 2479/04, que establece la obligatoriedad de la incorporación de personas con discapacidad en las instituciones públicas. Ley 3540/08, que ratifica la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y el protocolo facultativo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ley 3585/08, que modifica los artículos 1º, 4º y 6º de la ley n° 247904 que establece la obligatoriedad de la incorporación de personas con discapacidad en las instituciones públicas.</p>
Personas de contacto	<p>Lic. Lilian Zárate Directora General de la Dirección de Extensión Universitaria. Rectorado UNA Email: lzarate@rec.una.py</p> <p>Sr. Hugo Cáceres Encargado del Centro Email: hcaceres@rec.una.py</p>

Ficha buena práctica n° 16 Programa de subsidio alimentario para estudiantes de escasos recursos económicos (PROSAE) Facultad de Ciencias Agrarias

Institución	Facultad de Ciencias Agrarias Universidad Nacional de Asunción (FCA - UNA)
País	Paraguay
Palabras clave	Subsidio alimentario Estudiantes Escasos recursos económicos
Situación inicial	<p>Según el Informe Socioeconómico de estudiantes de la UNA, en la Facultad de Ciencias Agrarias más del 80% provienen de los estratos Bajo y Medio Bajo, para la institución se convirtió en prioridad implementar estrategias que apoyen la permanencia de los estudiantes y favorezcan su egreso</p> <p>Tras realizar un diagnóstico detectaron que una necesidad manifestada por la mayoría fue el acceso a los alimentos para asegurar su desenvolvimiento en el desarrollo de sus estudios durante la carrera.</p>
Breve descripción	<p>La Facultad de Ciencias Agrarias en un marco de responsabilidad y sensibilidad social y atendiendo a las necesidades de alimentación de estudiantes de escasos recursos, que asisten regularmente a esta casa de estudios, implementa un programa de subsidio alimentario dirigido a los mismos.</p> <p>La selección de los beneficiarios se realiza a través de una comisión de selección y seguimiento conformada para el efecto. La operatividad del programa está a cargo de la División de Bienestar Estudiantil que implementa los mecanismos en base a los criterios establecidos para la selección. Para el efecto, recibe las solicitudes y realiza las entrevistas para finalmente presentar ante la Comisión los datos de los postulantes, para el estudio y selección de los beneficiarios.</p> <p>La Comisión retira mensualmente, de la Dirección de Administración y Finanzas (DAYF), la cantidad de vales a ser distribuidos en el mes y elabora una planilla de entrega a los beneficiarios. Los vales son entregados semanalmente a los beneficiarios previa firma de la planilla de entrega.</p> <p>Se prevé una cantidad determinada de vales para casos de estudiantes de escasos recursos económicos que provienen de las filiales de la FCA en misión de estudios. Así como para los Casos Especiales como Voluntarios de los distintos Proyectos y Programas llevados a cabo por la Institución. Así mismo para las secretarías del CEFCA y de la Representación Estudiantil ante el Consejo Directivo</p>
Objetivos	Subsidiar la alimentación a estudiantes de la FCA de escasos recursos económicos a través de la provisión de vales de comida económica a ser usados en el comedor universitario de la FCA

Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Interuniversitario <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	<p>Estudiantes de escasos recursos económicos de las carreras ofertadas en la FCA - UNA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ingeniería Agronómica • Ingeniería Forestal • Ingeniería en Ecología humana • Ingeniería Agroalimentaria • Ingeniería Ambiental • Licenciatura de Administración agropecuaria
Involucrados/as en la ejecución	Estudiantes de escasos recursos económicos de la FCA-UNA, Administración, Empresa de servicios gastronómicos de la Institución
Plazo	Implementado desde el año 2011 y continúa vigente actualmente
Resultados y evaluación	Los registros de los beneficiarios indican que en promedio semestralmente durante un periodo lectivo se otorgan un total de más de 6.500 vales de almuerzo a un total de 200 estudiantes beneficiarios de las diferentes Carreras ofertadas en la Institución solicitantes del subsidio que han demostrado pertenecer al estrato de escasos recursos económicos.
Factores de éxito	<p>Apoyo de las autoridades</p> <p>La necesidad básica cubierta</p>
Sostenibilidad a largo plazo	El compromiso institucional de la FCA - UNA asumido con la población objetivo
Extensión	<p>La experiencia aplicada a estudiantes de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNA de escasos recursos económicos</p> <p>se pretende replicar en otras Facultades</p>
Fuentes de información	<p>Proyecto del PROSAE aprobada por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Agrarias</p> <p>Informe del PROSAE. Primer semestre del 2018 preparado por las profesionales de Trabajo Social</p> <p>Informe del PROSAE. Año 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017. FCA - UNA</p>
Personas de contacto	<p>Ing. Clotilde Benítez (cbenitez@agr.una.py)</p> <p>Lic. Lourdes Giménez Da Costa (betrabajosocial@agr.una.py)</p>

Ficha buena práctica n° 17 Centro de atención a la diversidad (CADI)

Institución	Universidad Especializada de las Américas
País	Panamá
Palabras clave	Atención, diversidad, discapacidad
Situación inicial	<p>El Centro de Atención a la Diversidad de la Universidad Especializada de las Américas, fue creado bajo Acuerdo Académico No. 034-2015 del 23 de julio de 2015, como una unidad académica administrativa, estructurada como un modelo formativo de intervención, extensión e investigación en educación especial, social y desarrollo humano en el marco de una Escuela para Todos.</p> <p>El Centro ha sido creado para dar apoyo al sistema educativo nacional mediante un enfoque transdisciplinario e interdisciplinario, con la finalidad de ofrecerle la atención psicopedagógica y terapéutica integral a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas que aseguren su presencia, aprendizaje y participación en su entorno escolar, con la intervención y el apoyo de profesionales idóneos, docentes, padres de familia y comunidad educativa en general.</p>
Breve descripción	<p>El Centro de Atención a la Diversidad de la Universidad Especializada de las Américas, es una unidad académica administrativa, estructurada como un modelo formativo de intervención, extensión e investigación en educación especial, social y desarrollo humano en el marco de una Escuela para Todos.</p> <p>Misión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atender a niños y jóvenes, con dificultades de acceso al aprendizaje y a la adaptación social, que inciden en la promoción, permanencia y egreso exitoso en los niveles del sistema educativo y fortalecer el desarrollo de las prácticas universitarias bajo la orientación de profesionales idóneos. <p>Visión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser un centro integral de referencia y acompañamiento psicopedagógico de atención a la diversidad funcional y de adaptación social, que articula los conocimientos teóricos y prácticos de los profesionales que se forman en UDELAS.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar la permanencia, el aprendizaje y la participación de la población estudiantil con diversidad funcional y de adaptación social en el sistema educativo con medidas de apoyo complementarias. • Brindar servicios integrados y especializados de prevención y atención psicopedagógica a la población estudiantil que lo requiera. • Ofrecer espacios de práctica profesional guiada, que contribuyan a la formación y perfeccionamiento profesional de los estudiantes que cursan las diferentes carreras en UDELAS.

	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar investigaciones y proyectos socioeducativos innovadores que contribuyan a la producción y difusión de conocimientos científicos para la atención e intervención de la población con necesidades educativas.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Interuniversitario <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Discapacidad, Indígenas
Involucrados/as en la ejecución	Administración, docentes, estudiantes, familias, otras organizaciones como la Caja de Seguro Social, el Hospital del Niño, el IPHE y la comunidad en general.
Plazo	Desde el año 2015 hasta la fecha sigue funcionando
Resultados y evaluación	<p>Cada día se ha ido incrementando la demanda, nos hemos ido dando a conocer poco a poco, a través de los medios de comunicación y con participaciones de nuestros especialistas en congresos y actividades de otras instituciones.</p> <p>Hemos tenido un impacto positivo de las personas, dado que hemos tenido múltiples manifestaciones positivas de los padres, entre otras.</p> <p>Durante el año 2017 se realizaron un total de 5285 atenciones, en todas las especialidades que ofrecemos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psicología • Fonoaudiología • Estimulación Temprana y Orientación Familiar • Dificultades en el Aprendizaje • Educación Especial <p>_ Unidad de Apoyo Psicopedagógico a escuelas regulares</p> <p>_ Unidad de Apoyo a Estudiantes Universitarios y sus profesores</p>
Factores de éxito	<p>Además de las atenciones que se ofrecen a la comunidad en general, contamos con programas especiales que aportan un gran valor a nuestro centro:</p> <p>PROGRAMAS ESPECIALES DEL CADI</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unidad de apoyo Psicopedagógico a las escuelas. • Unidad de Apoyo a estudiantes con discapacidad y sus profesores. • Programa de Escuela para padres.
Sostenibilidad a largo plazo	
Extensión	El Centro de Atención a la Diversidad está proyectado a ser un programa que brinda asistencia a todas las extensiones

Ubicación	Está ubicado en UDELAS Sede Panamá, Planta baja del edificio 806.
Fuentes de información	Página web de UDELAS. www.udelas.ac.pa
Personas de contacto	Dirección del Centro: Mgtra. Graciela Montenegro (gmontenegro2010@gmail.com) Subdirección del Centro: Lic. Miguel Ángel Mendieta (mendietamiguelpsi@gmail.com)

Ficha buena práctica n° 18 Programa de Becas

Institución	Universidad Especializada de las Américas
País	Panamá
Palabras clave	Alta motivación, escasos recursos
Situación inicial	<p>A 20 años de creación de la UDELAS, se otorgan los siguientes tipos de becas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beca Excelencia Académica. • Beca Puesto Distinguido. • Beca por Convenio. • Beca Comunidades Indígenas. • Beca Grupos Artísticos, Culturales y Deportivos. • Beca Funcionarios administrativos y personal docente. • Beca «Gloria Trujillo». • Beca personas en situación de vulnerabilidad. • Becas Especiales.
Breve descripción	<p>El Programa de becas es administrado en el Decanato de Vida Estudiantil desde su creación con la amplia cooperación de los estamentos administrativos, docentes y la comunidad en general.</p> <p>Se apega a la normativa en cuanto al otorgamiento por parte de la Comisión de becas a cada una de las solicitudes, exceptuando las becas indigenistas y las de vulnerabilidad.</p>
Objetivos	El presente Reglamento tiene como objetivo, establecer y regular los procedimientos de otorgamiento, ejecución, seguimiento y demás aspectos inherentes para la concesión de becas en la Universidad Especializada de las Américas, conforme lo autoriza el artículo 43, numeral 7 del Estatuto Orgánico.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Inter-universitario <input type="checkbox"/> Otro:

Dimensión	Indígenas
Involucrados/as en la ejecución	Administrativos, docentes, Rector y vicerrectora, Secretaria General, Decanatos, Facultades, estudiantes dirigentes y externos.
Plazo	El Reglamento de becas fue creado en el año 2009 y aprobado mediante Acuerdo 022-2009 del 30 del 30 de julio del 2009.
Resultados y evaluación	A lo largo de 9 años ha sido muy importante el apoyo que la universidad le ha brindado a sus estudiantes, docentes y administrativos en diferentes niveles, extensiones y programas en áreas vulnerables, complementados con el programa de tutorías para el éxito académico.
Factores de éxito	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción académica de colectivos vulnerables • Retención en sus carreras • Promoción de un grado a otro • Promoción social
Sostenibilidad a largo plazo	Por ser una institución del Estado la sostenibilidad es segura, tenemos 9 años aplicando el programa a nivel nacional y en las 5 extensiones y 8 programas, por otra parte se cuenta con un equipo de trabajadoras sociales quienes se encargan de la tarea.
Extensión	UDELAS cuenta con extensiones en 5 provincias y atiende 8 programas académicos en comunidades vulnerables y en todas se aplica el reglamento.
Fuentes de información	http://www.udelas.ac.pa/
Personas de contacto	Danysabel Caballero (danysabel.caballerodelas.ac.pa) Decana de Vida Estudiantil

Ficha buena práctica n° 19 Programa especial de Becas para comunidades indígenas y en situación de vulnerabilidad

Institución	Universidad Especializada de las Américas
País	Panamá
Palabras clave	Vulnerabilidad
Situación inicial	Se cuenta con un acuerdo administrativo específico para el otorgamiento de becas a las poblaciones indígenas y en vulnerabilidad.
Breve descripción	UDELAS ha atendido el clamor de la comunidad al demandar el apoyo para la creación de programas académicos, al pasar de los años estos programas han ido en aumento, hoy en día apoyamos y atendemos de manera directa 8 programas en áreas vulnerables con distintas carreras y modalidades.

Objetivos	La superación y movilidad social de esta población
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Indígenas y para poblaciones en situación de vulnerabilidad
Involucrados/as en la ejecución	Docentes, administrativos, estudiantes y la comunidad en general.
Plazo	A partir del año 2014 hasta la fecha con visos de ser ampliada.
Resultados y evaluación	A lo largo de 9 años ha sido muy importante el apoyo que la universidad le ha brindado a sus estudiantes, docentes y administrativos en diferentes niveles, extensiones y programas en áreas vulnerables, complementados con el programa de tutorías para el éxito académico. Este nuevo acuerdo permite de manera directa atender la demanda de educación en poblaciones que viven en poblaciones vulnerables.
Factores de éxito	<input type="checkbox"/> Promoción académica de colectivos vulnerables • Retención en sus carreras • Promoción de un grado a otro • Promoción social
Sostenibilidad a largo plazo	Por ser una institución del Estado la sostenibilidad es segura, tenemos 9 años aplicando el programa a nivel nacional y en las 5 extensiones y 8 programas, por otra parte, se cuenta con un equipo de trabajadoras sociales quienes se encargan de la tarea
Extensión	El Acuerdo 009-2014 permite la ampliación del programa de becas haciéndolo extensivo a los nuevos programas académicos que vayan surgiendo, para el año 2018 ya se cuenta con 8 en diferentes partes del país.
Ubicación	En la provincia de Veraguas: 4 programas a saber: Ñurum, Las Palmas, Cerro Pelado y Carrizal. Chiriquí: Chichica y El Empalme. Colón: Gatuncillo. Sede: Guna Yala
Fuentes de información	
Personas de contacto	

Ficha buena práctica n° 20 Programa de Acompañamiento a estudiantes provenientes de municipios considerados de mayor vulnerabilidad (Pobreza alta y severa)

Institución	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León
País	Nicaragua
Palabras clave	Viáticos Alimentos Estudiantes Escasos recursos económicos
Situación inicial	<p>El sistema de Gestión Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León informa que en base a la matrícula generada de los municipios de pobreza alta y pobreza severa de las regiones autónomas indígenas de nuestro país da como resultado un 15.28% de mujeres y 7.80</p> <p>% de varones se encuentran en una situación de pobreza alta, mientras que 3,74% mujeres y 3,31% de varones se encuentran en condiciones de pobreza severa. Debido a esta situación, la UNAN-León implementa el programa de acompañamiento a estudiantes de esta zona de riesgo para facilitar el tránsito por la universidad y con ello aumentar con éxito los índices académicos mediante la implementación de estrategias psicopedagógicas y brindar las condiciones necesarias para al regresar a sus municipios puedan contribuir al desarrollo socio económico del mismo.</p>
Breve descripción	<p>Desde el año 2007 se han realizado acciones en pro de fortalecer el desarrollo del programa para que tenga un mayor impacto e incidencia en la retención de estudiantes que provienen de comunidades indígenas donde se acentúa los casos de pobreza alta y severa. Este esfuerzo inició con la distribución de cuotas por regiones que les permita a estos estudiantes tener la oportunidad de ser admitidos en la UNAN-León. El programa tiene establecido apoyarlos con asesorías académicas a los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad en las áreas de matemáticas, español e inglés. Cada Facultad tiene asignado docentes que les dan el seguimiento y asesoría requerida para que estos estudiantes puedan nivelarse en conocimiento a los demás y puedan competir en el campo laboral.</p>
Objetivos	Garantizar cupos a estudiantes de zonas de alta y extrema pobreza para asegurar el desarrollo socioeconómico de las comunidades de donde provienen.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input checked="" type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input checked="" type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Institucional <input checked="" type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Interuniversitario <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Indígenas, habilidades diferentes
Involucrados/as en la ejecución	Docentes, estudiantes
Plazo	Desde el año 2007 hasta y continúa vigente.

Resultados y evaluación	<p>Hoy en día, las comunidades disfrutan del logro de este programa ya que tienen profesionales de su propia zona desempeñándose y retribuyendo a sus comunidades el apoyo y esfuerzo que hicieron para que hoy en día sean profesionales empleados en la mayoría por los ministerios de salud, de educación, agro y otros que permiten que la comunidad vaya paulatinamente saliendo de ese estado de pobreza sea alta o severa. Hoy en día vemos jóvenes creando sus centros de idioma donde imparten clases de inglés o computación a muy bajos costos. El gobierno local les apoya con préstamos a muy bajos intereses para que puedan equiparse con los equipos más necesarios y poder mejorar las condiciones de vida. Jóvenes que han aperturado sus propias farmacias, dándole a la población en el sector salud una esperanza de vida mejor. El impacto ha sido positivo ya que la mayoría de egresados de esas zonas regresan a sus comunidades con el compromiso de poner en práctica la formación académica adquirida. Los estudiantes han sido beneficiados porque ha cambiado su calidad de vida y mejor inserción en la sociedad ya que se han vuelto actores y gestores de los cambios que se desarrollan en sus comunidades. Los estudiantes reciben beca interna que consiste en alimentación, dormida, viático de transporte para regresar a sus comunidades de origen en vacaciones inter semestrales y final de año y atención médica</p>
Factores de éxito	<p>A través de cooperantes de la Alcaldía Villafranca del Penedés, España se recibía un aporte económico que permitió proveer a estos estudiantes de artículos escolares básicos necesarios de acuerdo al campo de estudio al que pertenecían para el desarrollo de sus actividades académicas. El trabajo coordinado con autoridades locales de los municipios de mayor afectación que permitieron un trabajo articulado con nuestra institución para captar estudiantes con estas cualidades. El compromiso de nuestras autoridades institucionales con el deber de aportar al desarrollo de estas comunidades vulnerables.</p>
Sostenibilidad a largo plazo	<p>Trabajo articulado de los cooperantes, autoridades locales, de los estudiantes beneficiados por el programa y autoridades Institucionales.</p>
Extensión	<p>No se tiene información de que otra entidad lleve a cabo un programa similar al presentado</p>
Fuentes de información	<p>www.unanleon.edu.ni</p>
Personas de contacto	<p>Juana Mercedes Machado Vice rectora Académica (Juana.machado@cq.unanleon.edu.ni) Claudia Jovel (Claujov153@hotmail.com)</p>

Ficha buena práctica n° 21 Oficina de equiparación de oportunidades

Institución	Universidad Especializada de las Américas
País	Panamá
Palabras clave	O E O
Situación inicial	La Oficina de Equiparación se sustenta en los principios de inclusión social de las personas con discapacidad y sus familias establecidos en la Ley 23 de 26 de junio de 2007
Breve descripción	El Decreto Ejecutivo N° 56 del 23 de julio de 2008 en su artículo 1, Créanse, en todas las instancias de gobierno, Instituciones autónomas y semiautónomas, las Oficinas de Equiparación de Oportunidades, sustentadas en los principios de inclusión social de las personas con discapacidad. En La UDELAS se crea la Comisión Consultiva de apoyo a la Oficina de Equiparación de Oportunidades mediante el Acuerdo N° 010 — 2016 de 30 de marzo de 2016 con la finalidad de contribuir en el proceso de inclusión para las personas con discapacidad. El Acuerdo N° 005-201 de marzo de 2016 se crea la Oficina de Equiparación de Oportunidades en La UDELAS.
Objetivos	<p>Garantizar el pleno goce de los derechos a las personas con discapacidad.</p> <p>Contribuir a la generación de una cultura de respeto y resguardo de los derechos de las personas con discapacidad, promoviendo su participación efectiva en la vida cívica, educacional, económica, social y cultural dentro de un marco que garantice los principios de equiparación de oportunidades, corresponsabilidad, respeto a la diversidad, autonomía, diálogo social y territorial, que permitan su plena inclusión social.</p>
Función	<input type="checkbox"/> <u>Gestión</u> <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> <u>Internacional</u> <input type="checkbox"/> <u>Nacional</u> <input type="checkbox"/> <u>Institucional</u> <input type="checkbox"/> <u>Facultad</u> <input type="checkbox"/> <u>Grupo</u> <input type="checkbox"/> <u>Individual</u> <input type="checkbox"/> <u>Otro:</u> Familia
Dimensión	Discapacidad
Involucrados/as en la ejecución	Docentes y estudiantes
Plazo	Desde el año 2017
Resultados y evaluación	La oficina inició operación en el año 2017, durante este primer año hemos realizado reuniones, entrevistas para dar a conocer las Normativas Internacionales y Nacionales en materia de discapacidad. En encuestas aplicadas el año pasado a profesores y estudiantes con discapacidad nos confirma que si hay aceptación por parte de los docentes en brindar apoyo a los estudiantes con algún grado de discapacidad y esta afirmación es aceptada por los estudiantes. Consideramos importante reforzar acciones, promover una cultura de aceptación y

	respeto a la diversidad con énfasis hacia la población con discapacidad.
Factores de éxito	<p>El primer logro es la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias de UDELAS.</p> <p>A nivel nacional la universidad tiene una población de 63 estudiantes que cursan una carrera universitaria. Las discapacidades predominantes son: Pérdidas auditivas, visual y movilidad reducida.</p>
Sostenibilidad a largo plazo	Desarrollar permanente campaña de sensibilización entre los colaboradores de UDELAS.
Extensión	Con las universidades públicas y privadas estamos trabajando en algunos puntos para la mejor atención de los estudiantes con discapacidad, el punto que nos ocupa en estos momentos es la admisión de los estudiantes. Se mantiene una relación estrecha con las Oficinas de Equiparación de las Universidades y con frecuencia se realizan talleres, reuniones, debates con los responsables de las Oficina en las universidades.
Ubicación	4 piso, edificio 806, Vicerrectoría
Fuentes de información	Página web de la universidad: http://www.udelas.ac.pa/
Personas de contacto	Prof. Josefina Brea de Díaz, teléfonos 5011047 y 5011055

Ficha buena práctica n° 22 Resolución de conflictos en la comunidad universitaria de la Universidad de Talca

Institución	Universidad de Talca
País	Chile
Palabras clave	Resolución conflictos — Comunidad universitaria — Mediación — Protocolos
Situación inicial	<p>La relación interna entre su comunidad y las acciones y desafíos que se abordan día a día, dan cuenta de la necesidad de fortalecer los procesos de prevención y resolución de conflictos por medio de métodos alternativos asociados a la mediación, estableciendo a partir de políticas, protocolos y acciones; facilitar una relación armónica, eficaz y eficiente entre su comunidad universitaria y su entorno.</p> <p>El fortalecimiento de esta temática, se plantea como una necesidad creciente, a partir de la realidad de una Universidad que ha consolidado una oferta académica de pre y posgrado, y de investigación que abarca distintas regiones del país y un número cada vez más significativo de estudiantes, servicios de soporte y gestión y la debida arti-</p>

	culación con actores internos y la vinculación directa con el medio social, económico y productivo que la rodea.
Breve descripción	<p>La configuración de una estructura orgánica y funcional que dé cuenta de las relaciones interuniversitarias, especialmente entre la comunidad estudiantil, establece para la Universidad de Talca, un desafío de interés primordial.</p> <p>La definición de un protocolo de acción, que revela un proceso secuencial e incremental de los compromisos y voluntades de cada estamento y sus representantes, permitió establecer la hoja de ruta, que concluye con la configuración de una unidad especializada en la Prevención y Resolución de Conflictos, inserta en la Vicerrectoría de Desarrollo Estudiantil.</p> <p>Esta unidad comenzó a operar en junio de 2018, orientando su actuar a partir de los procesos de acuerdos entre actores de la comunidad universitaria y los plazos concordados, estableciéndose objetivos principalmente orientados a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar y fortalecer las capacidades para la Gestión y Resolución colaborativa de Conflictos, a través de la generación de destrezas y habilidades para el diálogo constructivo, en los distintos actores de la comunidad universitaria estudiantil. • Sensibilizar a los integrantes de la comunidad universitaria y otros referentes de interés corporativo. • Proveer del material práctico a ser utilizado por todos los interesados en fortalecer sus capacidades, habilidades, compromisos de interés social y comunitario respecto de los Procesos de Resolución de Conflictos.
Objetivos	<p>La resolución mediada de conflictos considerando como hechos esenciales de relevar la perspectiva de género y diversidad, así como todos aquellos aspectos vinculados a la calidad, equidad e inclusión de cada una de las personas.</p> <p>Se busca instalar políticas, y derivar procedimientos, acciones y metas que favorezcan el desarrollo pleno y armónico de una comunidad universitaria inclusiva, diversa y equitativa en la distribución de derechos, oportunidades, cargas y responsabilidades, considerando como piedra angular de su accionar los valores corporativos, misión y visión institucional de la Universidad de Talca.</p> <p>En este sentido, la mediación en la resolución de conflictos de su comunidad estudiantil, radicará en la Vicerrectoría de Desarrollo Estudiantil, al generarse dentro de su estructura administrativo-funcional, la unidad denominada Prevención y Resolución de Conflictos.</p>
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input =""="" checked="" type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Comunidad estudiantil, docentes y no docentes, directivos

Involucrados/as en la ejecución	Vicerrectoría de Desarrollo Estudiantil, comunidad universitaria, estudiantes y agrupaciones afines, docentes y no docentes, directivos
Plazo	Desde el año 2018 en adelante, a partir de su proceso de marcha blanca, y consiguiente consolidación de su estructura y validación de su accionar por parte de su comunidad universitaria.
Resultados y evaluación	<p>La construcción de una política institucional que aborde la prevención y resolución de conflictos en el sistema universitario chileno, no tiene larga data. De hecho, se puede establecer que se encuentra en una etapa primigenia de integración en el quehacer universitario, pese a ser una temática de interés vigente para cada una de las personas y las instituciones que los representan.</p> <p>A su vez, la complejidad organizacional de la universidad demanda, por una parte, atender a la diversidad de intereses, y los posibles conflictos que emanen de las relaciones e interacciones de sus integrantes. De allí, la necesidad de establecer para los responsables de la unidad de Prevención y Resolución de Conflictos, altos niveles formación y especialización y la conformación de equipos multidisciplinarios que aborden adecuadamente esta sistemática diversidad de intereses y formas de actuar.</p> <p>Es, por tanto, que relevar un tránsito progresivo, consistente y mediado por los diversos integrantes de la comunidad universitaria para el logro de una institucionalidad que dé garantías de validez y representatividad en su actuar, constituye para una universidad como la nuestra el mayor desafío en términos de su sostenibilidad actual y futura.</p> <p>En la medida, que la institución formaliza canales de mediación, prevención y búsqueda de acuerdos para la resolución de conflictos, permite a cada uno y una de los integrantes de la comunidad universitaria, confiar en una solución mediada por un actor neutral que buscará la construcción mutua de la mejor solución posible al conflicto generado o potencialmente por generarse, en los casos en que la institucionalidad disponga de los canales de información precisos que permitan prevenir escenarios de conflicto que pudiesen afectar a la comunidad.</p>
Factores de éxito	<p>La configuración de una estructura de diálogo transversal, flexible y <i>de pares</i> entre diversos estamentos de la comunidad estudiantil, respecto a la Resolución de Conflictos, permite dar forma a un eje de trabajo priorizado, acorde a la configuración de demandas de apoyo de los actores relacionados, basados en el levantamiento de información primaria por parte de cada uno de los representantes de cada estamento interno, la configuración de instrumentos de investigación de acuerdo a las líneas de trabajo inicial y/o posibles de ejecutar, el análisis de información secundaria del sistema de educación superior y de los informes previos de carácter corporativo que relacionan directa o indirectamente esta temática.</p> <p><i>Factores de éxito identificados.</i> El trabajo coordinado, la estructura flexible, la disposición de los actores y el respaldo social de sus estamentos, permitió configurar un eje de trabajo que fue demostrando a</p>

	<p>lo largo del tiempo su éxito potencial y la conformación de acuerdos sólidos respecto a los resultados posibles de obtener.</p>
Sostenibilidad a largo plazo	<p>La sostenibilidad a largo plazo, dependerá entre otros de un proceso de validación de los resultados obtenidos como unidad funcional y operativa en la Universidad, esto significa el logro de resultados exitosos en términos de la prevención por una parte y de la resolución de conflictos efectiva, sostenible y sustentable en el tiempo por el otro.</p> <p>En este sentido, la validez y efectividad del proceso por parte de los estamentos de la comunidad universitaria garantizarán el éxito o fracaso futuro de la iniciativa, respecto a su diseño original.</p> <p>Otro eje de sostenibilidad está dado por la articulación y vinculación de los representantes de la comunidad universitaria, en este caso, la principal acción responde a la generación de canales de información permanentes asociados a</p> <ul style="list-style-type: none"> • la calendarización de reuniones con representantes de la comunidad universitaria y equipos técnicos, • la difusión de acciones vinculadas a la utilización de la unidad de Prevención y Resolución de Conflictos, como un espacio internalizado por la comunidad de diálogo y búsqueda de acuerdos, • la difusión de la temática de Resolución de Conflictos en general, en todas las organizaciones de representación estudiantil de carácter social, político, deportivo, de género y de diversidad, entre otros; y • de la disposición material gráfico y documental de apoyo para las personas que lo requieran, como práctica necesaria de establecer en una comunidad armónica que garantiza el respeto, la tolerancia, la equidad y diversidad de formas de expresión y de actuar.
Extensión	<p>La definición de abordar una propuesta como la planteada, responde a un contexto de análisis en permanente cambio, de amplia discusión a nivel institucional e interuniversitario público y privado, y de una articulación con la institucionalidad rectora del sector terciario, de acuerdo a sus directrices y orientaciones generales.</p> <p>La articulación interuniversitaria, en específico a nivel de las Universidades Estatales ha permitido compartir y recabar diversas experiencias de aplicación y análisis en aquellos casos que han presentado por una parte un mayor nivel de participación y de discusión, dada la diversidad de opiniones y actores relacionados, y por otra, de las definiciones y redefiniciones institucionales en términos de los roles, plazos, compromisos de autonomía respecto a los resultados, y de la implementación y validación de la estructura y su funcionalidad, por parte de las comunidades universitarias.</p> <p>Finalmente, en nuestra institución universitaria la ejecución de esta iniciativa reconoce el diálogo con todos los estamentos y sus diversas representaciones e intereses. Reconociendo, además, una profunda revisión y discusión permanente, en especial dadas las dinámicas</p>

	sociales generadas en Chile a partir de los movimientos de género y diversidad de estos últimos años.
Fuentes de información	www.utralca.cl www.utralca.cl/link.cgi/salaprensa/institucional/12378 http://planificacion.utralca.cl/pagina/img/documento/PLAN_2020_3.pdf
Personas de contacto	Prof. Carla Arellano Ibar (carellano@utralca.cl) Vicerrectora de Desarrollo Estudiantil

Ficha buena práctica n° 23 Dirección de Género

Institución	Universidad de Talca
País	Chile
Palabras clave	Género — Igualdad— No discriminación — No violencia de género —
Situación inicial	<p>La Universidad no disponía de una unidad dedicada específicamente a estas materias, si bien sustitutivamente se trataban por la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles, se decidió instalar esta nueva unidad en la Pro rectoría, pues se trata de una materia transversal que puede afectar al personal académico y docente, administrativos, técnicos y estudiantes.</p> <p>Producto de las demandas en esta materia, en junio de 2018, se determinó su creación en el marco de las orientaciones que se especifican en las líneas siguientes.</p>
Breve descripción	<p>Contribuir a la eliminación de toda discriminación o violencia, de toda índole, por razones de género en la Universidad de Talca. Asimismo, propende a la creación y/o consolidación de buenas prácticas en torno a la equidad, e igualdad de género en la comunidad universitaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Políticas y medidas destinadas a alcanzar igualdad de género en las distintas áreas del quehacer universitario; • Políticas, planes y normativas destinadas a prevenir y enfrentar la discriminación y violencia sexual y de género que pueda afectar a los miembros de la comunidad universitaria; • Políticas y medidas de corresponsabilidad social que permitan conciliar las responsabilidades familiares y el desempeño laboral y estudiantil de los miembros de la comunidad universitaria; • Propiciar la creación de asignaturas, actividades y contenido académico en docencia, investigación, creación y extensión, con perspectiva de género, en los programas que imparta la Universidad;

	<ul style="list-style-type: none"> • Gestionar la asistencia y acompañamiento de los miembros de la comunidad universitaria ante la discriminación o violencia sexual o de género que puedan haber sufrido en el contexto universitario. • Hacer seguimiento al estado de tramitación y los resultados de procedimientos disciplinarios relacionados a causas de acoso sexual u otras conductas de violencia de género. • Propiciar la incidencia en políticas públicas y normas de carácter nacional vinculadas con materias de género.
Objetivos	<p>La Dirección tendrá como propósito fortalecer la institucionalidad universitaria en materia de equidad e igualdad de Género, para impulsar políticas universitarias antidiscriminatorias y que garanticen la igualdad de derechos y de oportunidades entre hombres y mujeres.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eliminar y sancionar toda forma de discriminación, por razón de género, en la actividad universitaria. 2. Eliminar y sancionar toda forma de violencia derivada de razones de género en la Universidad de Talca. 3. Contribuir a generar y/o consolidar buenas prácticas en materia de equidad e igualdad de género.
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Todos los integrantes, funcionarios académico y no académicos, estudiantes, en referencia las acciones dentro del marco de la universidad o directamente relacionadas con ésta.
Involucrados/as en la ejecución	Administración, docentes, estudiantes, organizaciones de académicos, no académicos y estudiantes.
Plazo	Generada en junio de 2018, es de vigencia indefinida.
Resultados y evaluación	<p>Su generación responde a una política en este campo (Política de Equidad e igualdad de género de la Universidad de Talca, RU N° 1004/2018), derivada de las demandas que en esta materia realizaron los diversos estamentos de la comunidad universitaria mediante sus entidades representativas, así como algunos movimientos sociales que levantaron propuestas al respecto.</p> <p>Si bien es prematuro evaluar su desempeño, la Unidad dirigida por una profesional especializada en estas materias, cuenta con un comité asesor en el cual están representantes de los estamentos señalados, se han definido protocolos de trabajo que incluyen elementos formativos, así como también de denuncia, indagación y seguimiento de situaciones complejas en este campo, articuladas con las normativas internas y también constitucionales en este campo.</p> <p>Su recepción ha sido altamente positiva por la comunidad universitaria, quedando plasmada en un documento sobre la materia. A la fecha se han iniciado acciones concretas en este campo.</p>

Factores de éxito	<p>Ciertamente se trata de una demanda muy sentida, que se ha venido trabajando desde hace un año, con ciertos puntos críticos que se han podido resolver, armonizando las demandas y articulándolas con la legislación vigente, y en algunos casos determinando nuevos procedimientos y cursos de acción que se han respetado debidamente.</p> <p>Adicionalmente, había suficiente evidencia de la necesidad de impulsar nuevas medidas y actualizar la legislación, instrumentos y procesos en este campo, de forma que se disponía de un alto grado de consenso en el diagnóstico, las diferencias —menores— se establecieron en los procedimientos de resolución y en su compaginación con lo que se puede hacer y lo que constitucionalmente es factible.</p>
Sostenibilidad a largo plazo	Es una unidad incorporada a la institucionalidad regular de la universidad, por ende se ha definido y pensado como de carácter permanente, con procedimientos regulados y transparentes.
Extensión	<p>Ciertamente es una unidad plenamente replicable, se sustenta en la intencionalidad que la política del Ministerio de Educación ha definido</p> <p>También, de la definida por las universidades estatales del país y en la experiencia de otras universidades públicas chilenas e internacionales.</p>
Fuentes de información	<p>www.otalca.cl/prorrectoria</p> <p>https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/protocolo-c-cambios-spag.pdf</p> <p>www.cuech.cl</p>
Personas de contacto	<p>Pro rectora de la Universidad de Talca</p> <p>Prof. Dra. Gilda Carrasco Silva (gcarrasc@otalca.cl)</p>

Ficha buena práctica n° 24 Dos tarjetas para estudiantes transexuales o transgénero

Institución	Universidad de Bérnago
País	Italia
Palabras clave	Igualdad de oportunidades, género, identidad, protección.
Situación inicial	Previamente los estudiantes transexuales o transgénero recibirán una tarjeta que no respeta su identidad sexual o de género
Breve descripción	La legislación n. 164/1982 «Reglas sobre la atribución de la rectificación sexual» define los pasos para obtener la reasignación legal del sexo, con la consiguiente modificación de los documentos de las personas afectadas.

	<p>Durante este proceso, los estudiantes transexuales o transgénero que asisten a la universidad pueden sentirse incómodos por el claro contraste entre su apariencia y su nombre como, por ejemplo, cuando son llamados durante los exámenes. Esto podría resultar en dejar los estudios universitarios.</p> <p>En consecuencia, la Universidad de Bérn ofrece a los estudiantes transexuales o transgénero dos tarjetas, una con el nombre original y la otra con el nuevo nombre.</p> <p>La segunda tarjeta elegida puede utilizarse durante la convocatoria de examen y la grabación de los exámenes, así como para acceder a las bibliotecas, los laboratorios, el centro de prensa, la cantina y la residencia universitaria.</p> <p>La segunda tarjeta se emite después de la solicitud del estudiante que certifica que se ha llevado a cabo el proceso de cambio de género.</p>
Objetivos	<p>— Permitir que los estudiantes transexuales o transgénero sean parte integral de la vida universitaria;</p> <p>— Permitir que los estudiantes transexuales o transgénero ejerzan su propia identidad de género;</p> <p>— Proteger a los estudiantes transexuales o transgéneros de la desigualdad y la discriminación.</p>
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Grupo <input type="checkbox"/> Individual <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Estudiantes transexuales o transgénero
Involucrados/as en la ejecución	Administración, Estudiantes
Plazo	Desde el año 2015
Resultados y evaluación	Todavía hoy no se ha identificado una práctica de evaluación porque solo un estudiante ha requerido la práctica y tanto el personal administrativo como el tutor académico recibieron comentarios directamente del alumno. Necesitamos más ejemplos para tener una mejor comparación.
Factores de éxito	Participación de asociaciones LGBT en el proceso, apoyo de algunos profesores en el Senado académico
Sostenibilidad a largo plazo	Como es un procedimiento esencialmente administrativo, la sostenibilidad a largo plazo de la práctica es buena.
Extensión	La escalabilidad podría contemplarse para otras categorías de estudiantes, en forma de tarjetas provisionales que permiten el acceso a los estudiantes cuyo estado se encuentra en revisión (como, por ejemplo, solicitantes de asilo o refugiados).

Fuentes de información	https://www.unibg.it/sites/default/files/didattica/allegato_al_punto_3.2_-_politiche_di_ateneo_e_programmazione_2017_x_sua_18_19.pdf
Personas de contacto	Profesora Bárbara Pezzini Vicerrectora (políticas de equidad y diversidad) (barbara.pezzini@unibg.it) vía Moroni 255 - 24127 Bérgamo (BG) - Italia Tel.: 0352052806

Ficha buena práctica nº 25 Creación de un centro de investigaciones sobre la educación superior

Institución	Universidad de La Habana
País	Cuba
Palabras clave	Educación superior; investigación institucional; competencias de docentes y directivos.
Situación inicial	Insuficiencias en el fundamento científico para el desarrollo de las funciones sustantivas de la educación superior y sus procesos de gestión.
Breve descripción	Creación de un centro de investigaciones sobre la educación superior con potencial científico multidisciplinario con capacidad de proponer, sobre bases científicas, medidas que contribuyan al perfeccionamiento institucional y al desarrollo del conocimiento en esta esfera, así como contribuir a la formación de competencias de docentes, investigadores y directivos para el buen desempeño de sus funciones
Objetivos	Realización de estudios e investigaciones en el área de la educación superior para su presentación a las instancias de decisión correspondientes con el fin de perfeccionar el trabajo institucional en todas sus esferas. Desarrollo de programas de posgrado en todos sus niveles (cursos, diplomados, maestrías, doctorados)
Función	<input type="checkbox"/> Gestión <input type="checkbox"/> Docencia <input checked="" type="checkbox"/> Investigación <input type="checkbox"/> Extensión
Nivel de vinculación	<input type="checkbox"/> Internacional <input type="checkbox"/> Nacional <input checked="" type="checkbox"/> Institucional <input type="checkbox"/> Facultad <input type="checkbox"/> Interuniversitario <input type="checkbox"/> Otro:
Dimensión	Generalidad de las funciones y dimensiones
Involucrados/as en la ejecución	Administración docentes
Plazo	Desde el año 1982 hasta al año 2018
Resultados y evaluación	Desde la creación del Centro se han obtenido un conjunto importante de resultados científicos que han contribuido al perfeccionamiento de

	<p>distintas áreas de trabajo, que abarcan procesos de diseño curricular, estrategias de aprendizaje, formación de valores en los estudiantes, evaluación del aprendizaje, aplicación de las TIC en la educación superior, desarrollo de la evaluación institucional y la dirección estratégica, entre otros.</p> <p>Por otra parte, resalta la formación de más de 500 masters en Ciencias de la Educación Superior, así como más de 50 doctores en Ciencias Pedagógicas y Ciencias de la Educación, en los últimos 10 años.</p> <p>Deben considerarse, además los trabajos de asesoría brindados por el centro a diversas universidades latinoamericanas en distintas esferas de la educación superior con resultados reconocidos.</p>
Factores de éxito	Apoyo institucional a la creación del Centro a partir de la necesidad de propuestas para mejorar el trabajo docente, científico, de extensión y gestión. Existencia de grupos que ya trabajaban estos temas en la Universidad de La Habana y el Ministerio de Educación Superior.
Sostenibilidad a largo	Nuevas demandas a la educación superior a partir de modificaciones de contexto que requieren una reflexión científica y no una respuesta meramente reactiva. Posibilidad de captación de apoyos de distinto tipo por proyectos y servicios académicos compensados
Extensión	Es replicable. De hecho, a partir de nuestra experiencia se ha replicado en otras instituciones cubanas y de otros países de Latinoamérica.
Fuentes de información	www.cepes.uh.cu
Personas de contacto	Yeny Delgado Brito (yeny@cepes.uh.cu)

7.

**Buenas prácticas, estrategias, lineamientos e
instrumentos para la intervención en la gestión para
la calidad de la equidad en las IES**

Guadalupe Palmeros y Avila (Coord.)

U. Juárez Autónoma de Tabasco, México

Nuby Molina Yuncosa

U. de Los Andes, Venezuela

Azael Eduardo Contreras Chacón

U. de Los Andes, Venezuela

Alejandra Martínez Barrientos

U. Católica Boliviana «San Pablo», Bolivia

Jorge Eduardo Fuentes Ávila

U. Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, Bolivia

Ana Detilia Mejía de Rodríguez

U. José Matías Delgado, El Salvador

Walda Elena Barrios Ruiz

Ftad Latinoamericana de C. Sociales, Guatemala

Edgar Estupiñán Pulido

U. de Tarapacá, Chile

7.1. INTRODUCCIÓN

La equidad es una variable o condición que los sistemas sociales no dejan de tener presente en los diversos servicios y áreas de atención a la ciudadanía. Particularmente en lo educativo, aun cuando son numerosos y diversos los proyectos e iniciativas de intervención y prácticas para la calidad de la equidad, continúan expresándose profundas e insalvables desigualdades, incluso en países donde la educación es de reconocida calidad, tal como lo refieren Hallgarten, Hannon y Beresford (2016) y, afirma De la Cruz (2017) con respecto a los países latinoamericanos, «los retos sobre el derecho de recibir una educación de calidad siguen siendo una deuda en la región» (p. 160). Cabe acotar que, aun cuando en el presente capítulo el foco de atención estará dirigido a la equidad educativa, no se debe perder de vista lo que algunos autores, entre ellos De la Cruz (2017), denominan «equidad sistémica» y que apunta a la articulación «de programas sociales con la escuela y el empleo, fortalezca culturalmente a los que lo requieran y ayude a los jóvenes a desarrollar una identidad que los impulse a trascender las limitaciones del entorno» (p. 168).

Partiendo de la premisa de que «*calidad*» y «*equidad*» deben ser dimensiones interdependientes, entonces el «reto es aumentar la calidad sin perder equidad» (Marchesi en Aunión, 2006), es decir, procurar altos niveles de incorporación o inclusión en el sistema educativo y además que se garanticen la prosecución, el efectivo rendimiento escolar, egreso exitoso y amplias posibilidades de inserción en el campo laboral sin afectar condiciones de igualdad, inclusión y plena participación. Se coincide entonces con Zorrilla (2017), para quien «la educación, sus instituciones y los educadores hemos de descifrar la geometría de un triángulo cuyos vértices son: calidad, equidad e inclusión» (s/p).

Son numerosos los enfoques desde los cuales se estudian y se intentan comprender la inclusión, la equidad y la calidad; de cada uno de ellos, se generan múltiples y

disímiles definiciones, descripciones cuyo estudio o profundización resultaría ajeno a los propósitos de este trabajo. No obstante, se requiere una base o marco de referencia conceptual en el cual se pueda anclar nuestra visión y la propuesta que de ella se derive; de allí la necesidad de establecer unos mínimos conceptuales relacionados con los términos en cuestión.

En cuanto a la *inclusión*, resulta conveniente a nuestros efectos lo planteado por la UNESCO, en sus Directrices Políticas del año 2009, las cuales sugieren que: «La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los alumnos» (p.8); cabe destacar, por una parte, que tal planteamiento resulta aplicable a todos los niveles, modalidades de un sistema educativo; por otra, que los beneficios del sistema educativo deberían abarcar no sólo a alumnos o estudiantes sino a todas las personas vinculadas con los diferentes procesos del mismo (docentes, personal administrativo, técnico) o, parafraseando a la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009), a todo el que está en riesgo de exclusión de las oportunidades educativas.

Ahora bien, considerando nuevamente planteamientos de la referida Agencia Europea, promover la educación inclusiva supone, en primer lugar, un conjunto de servicios, procesos, actividades — entre estos, los observatorios, por ejemplo— que se deben integrar para el máximo aprovechamiento, con flexibilidad, los múltiples recursos y las sinergias entre profesionales y la atención efectiva «a la diversidad de necesidades de la propia gestión, de los profesionales y de las familias» (p. 19). Asimismo, la inclusión como política educativa ha de coordinar a todos los sectores sociales y poner al servicio de todas las etapas educativas sus beneficios. Es evidente que las acciones que se deriven de intencionalidades, fines, propósitos relacionados con la inclusión en un todo de acuerdo con las condiciones descritas (integración, coordinación, flexibilidad) emplearían un enfoque comprehensivo, interdisciplinar y participativo que impulsa la colaboración, el trabajo en equipo y redes.

Por su parte, la *calidad* como dimensión educativa, tal como lo refiere Aguerrondo (1993), se expresa en la congruencia o consistencia entre diversos ejes del *ser* y del *quehacer* social (ideológicos, políticos, pedagógicos, etc.) y las organizaciones que se crean para el desarrollo de lo educativo. En otras palabras, al hacer referencia a la educación de calidad se alude a la relación armónica, que evidencie el ajuste entre «el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera» (s/p); entre concepciones que trasciendan lo técnico-operativo, lo instrumental para incorporar además lo humano, lo pedagógico y garantizar así mejor educación a la mayor cantidad de gente. Lo expresado recoge a grandes rasgos, características de la denominada *calidad de tipo II* (De la Cruz, 2017) que se caracteriza por ser

más constructivista y reconoce la complejidad, busca la eficacia, establece metas, pero cambiantes y modificables, pone el énfasis en el análisis de los procesos, reconoce que los sistemas no son lineales, ni totalmente predecibles, fomenta la cultura de la

confianza y el aprendizaje de las organizaciones, favorece la creatividad y la innovación. Resulta imprescindible que la equidad se fundamente en una calidad de tipo II e incluya la participación de los actores, la construcción social de metas y procesos, que apoye el desarrollo profesional continuado de los docentes e incluya la investigación educativa como elemento central para la mejora (p.173).

Por lo tanto, la constante búsqueda de una educación de calidad, que propicie una cultura de equidad, implica entonces que los diversos subsistemas, las distintas organizaciones, y en el contexto particular de la educación superior, las universidades generen mecanismos de intercambio y de apoyo mutuo, que logren consolidar en estructuras locales, regionales, nacionales y supranacionales.

Promover y consolidar equidad con calidad a través de procesos de gestión educativa, en los distintos niveles del sistema educativo (macro, meso o micro) implica intervenciones educativas de distinta naturaleza y magnitud según el contexto en el cual se llevan a cabo, los destinatarios, beneficiarios o sujetos, el alcance de la intervención, entre otros factores. En principio, resulta oportuno precisar que nos enmarcamos en una definición amplia de *intervención educativa* que coincide con la planteada, por ejemplo, con Pérez Reynoso (2017) quien expresa que

El concepto de intervención está más bien asociado a las nociones de acción o de práctica en educación: su abordaje da más cuenta de ámbitos o escenarios de práctica con sujetos a partir de problemáticas específicas. El concepto de intervención en el campo educativo se ha tornado protagónico debido a que gran parte de las tareas educativas (de docencia, asesoría, gestión, etcétera) están vinculadas a formas específicas de realización de prácticas. Dichas prácticas se concretizan en contextos específicos y son situadas debido a que los sujetos que participan en cualquier intervención están en una situación concreta o juegan un papel determinado dentro de la institución de que se trate (p. 1).

Referirse a la promoción de la equidad con calidad supone aludir a políticas destinadas al incremento de las oportunidades educativas de poblaciones o colectivos sociales con determinadas singularidades, estas últimas representadas —de acuerdo con la OEI— por «conjuntos de desventajas o ventajas con respecto al común de las gentes» (OEI, 2002, p. 2) que deben ser atendidas adecuadamente a través de acciones o prácticas que mitiguen desventajas y desarrollen ventajas» (OEI, 2002, p. 2) En este orden de ideas, los grupos en los cuales se clasifican las políticas de promoción de la equidad son los siguientes: Atención a los déficits, Atención a la diversidad y Atención a las desigualdades.

Cada uno de estos grupos de políticas se constituye como marco de referencia que orientaría acciones dirigidas no sólo a los estudiantes de las IES sino a otros sectores de la comunidad universitaria como los docentes, el personal directivo, administrativo y de servicios.

En tal sentido, este trabajo se suscribe a los planteamientos del Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR) relacionados con la formación de calidad con equidad pero que también aplican en la atención a toda la población o colectivo social, y que se constituyen como fundamentos para cualquier tipo de intervención que promueva equidad, a saber:

- Tiene la doble pertinencia como referencia y objetivo permanente,
- Promueve la participación plena de los sujetos en el mundo del trabajo, acompañando sus procesos de reconocimiento y adquisición de saberes y habilidades y fortaleciendo sus competencias y recursos para que pueda acceder a un trabajo decente;
- Procura remover inequidades que se originan en visiones estereotipadas sobre el papel que juegan las distintas personas según su sexo, origen, situación social, conocimientos, etc. Estas visiones obstaculizan el libre acceso a opciones de formación y de trabajo, refuerzan la segmentación ocupacional horizontal y vertical del mercado de trabajo y contribuyen a la reproducción social de la pobreza;
- Fomenta la igualdad de oportunidades, la participación democrática, la multiculturalidad, la relación armónica entre trabajo y familia, así como la atención a grupos desfavorecidos y su inserción social, laboral y económica (CINTERFOR, 2018, s/p).

La promoción, consolidación y desarrollo de la equidad en las Instituciones de Educación Superior (IES) debería, en la práctica, estar orientada a la atención de todas las personas, sectores y grupos (estamentos) que hacen vida en estas instituciones a través de experiencias de intervención o Buenas Prácticas (BP) y particularmente hacia aquellas que se encuentran en situación de vulnerabilidad (económica, social, física, cognitiva). Es evidente que tales experiencias o BP se concretan en contextos diversos, disímiles, en los cuales coexisten, conviven, se relacionan dinámicamente diversas personas y grupos que expresan intereses y necesidades no siempre coincidentes; no obstante, la atención ha de estar orientada en mayor grado hacia quienes manifiestan cualquier forma de vulnerabilidad y desventaja en el goce de sus derechos vitales, humanos, sociales. De allí la necesidad de establecer lineamientos que, en conjunto, perfilen o estructuren en forma básica una metodología que permita transitar en dos direcciones: la primera, validar lo que se viene haciendo; la segunda, prever, instrumentar y ejecutar nuevas acciones.

7.2. EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA CALIDAD DE LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde la perspectiva ORACLE, la calidad de las IES no puede comprenderse sin incorporar la equidad al constructo calidad. Ésta va ligada a su capacidad para favorecer el acceso de la población más vulnerable a la formación terciaria, en función no sólo

de indicadores de productividad y resultados tangibles, sino también de su compromiso activo con la equidad.

Es más, podemos hablar del principio de la equidad y de la calidad de la equidad como propósito para el cual se actúa institucionalmente. Su concreción y desarrollo, parte de los análisis realizados sobre las políticas de inclusión relacionadas con los colectivos vulnerables, que se concretan en distintos contextos universitarios.

El Proyecto ACCEDES (<http://project.es.uab.cat/accedes/>), confirmó la necesidad de promover condiciones organizativas para que los procesos de calidad educativa con inclusión puedan ser efectivamente instrumentados. A partir de estos planteamientos, el proyecto ORACLE se propone abordar las políticas de equidad como parte de los compromisos institucionales con la calidad y desde una perspectiva integral, incorporando en el estudio a todos los sectores de cada IES y considerando a todos los colectivos y grupos de interés (estudiantado, profesorado y gestores), todos los procesos (académicos, relacionales, administrativos, etc.) y las principales funciones de la universidad (docencia, investigación, interacción, extensión y gestión).

Por los antecedentes expuestos, el proyecto ORACLE se permite ofrecer a las IES de Latinoamérica una serie de BP que se han desarrollado en diversas instituciones de educación superior, así como un conjunto de lineamientos e instrumentos para la intervención en la gestión para la calidad de la equidad. Para su abordaje, primero se parte de la identificación de los marcos y niveles de intervención.

7.3. MARCOS Y NIVELES DE INTERVENCIÓN

Uno de los principales desafíos que enfrentan las instituciones de educación superior son la calidad y la equidad, exigiéndole día con día a trabajar de forma más articulada, así como revisar constantemente las distintas variables que entran en juego, ya sea en los marcos de intervención o en los niveles de organización. En los primeros, son objeto de estudio el alumnado, profesorado y el personal directivo, administrativo y de servicios. A continuación, se describen cada uno de ellos.

Alumnado: Hay igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen las mismas posibilidades educativas. Al respecto, Sánchez (2018) menciona que se puede hablar de cuatro tipos de igualdades: de acceso, de supervivencia, de resultados y de consecuencias educativas. La primera mide la probabilidad de que una persona ingrese en el sistema educativo. La segunda mide la probabilidad de encontrar a esa persona en un determinado nivel del sistema escolar. La tercera se refiere a la probabilidad que tienen los individuos de distintos grupos sociales o con distintas características de tener el mismo rendimiento, y finalmente, la igualdad de consecuencias indica la probabilidad de que aquellos que obtienen resultados escolares similares accedan a trabajos de estatus parecidos y con salarios análogos.

Profesorado: Un tema de interés actualmente en las instituciones de educación superior es la situación de hombres y mujeres en el ámbito laboral. El compromiso de la igualdad debe estar permeado con base en la equidad y la no discriminación, se refiere al ambiente interno entre los miembros de la organización a través del principio de justicia e igualdad de oportunidades, en relación al tipo de responsabilidad, la participación en actividades laborales, la valoración del desempeño, el respeto de las opiniones y las consecuencias por no cumplir las funciones asignadas (Andueza, Hoil, Ojeda, Oliva, Rodríguez y Cambranes, 2016).

Personal directivo, administrativo y de servicios. La equidad se refiere al ambiente interno entre los miembros de la organización a través del principio de justicia e igualdad de oportunidades. Promover la inclusión de grupos minoritarios y mujeres en todos los niveles de trabajo, responsabilidad y autoridad a través de toda la institución, regular la selección y promoción del personal promoviendo la igualdad laboral y no discriminación entre hombres y mujeres, creando condiciones favorables para lograr que quienes postulan, ingresen o permanezcan tengan las mismas oportunidades.

Ahora bien, en cuanto a los segundos, el estudio se centra en los niveles macro, meso y micro de las instituciones educativas en las cuales podemos identificar diversas formas de organización. No hay una mejor que otra, sino que sus diseños responden a la cultura, tradición y manera en que deciden organizarse para su mejor funcionamiento, lo que es común en ellas son los niveles acción: macro, meso y micro y las relaciones que se generan entre ellos.

Para que las instituciones educativas promuevan la calidad para la equidad, requieren pasar de considerarla sólo un ejercicio técnico a ser una herramienta política que se refleje en los tres niveles, esto es:

Nivel macro: Los cambios se refieren a las grandes decisiones de política educativa, estrategias y marcos regulatorios. Las transformaciones del sistema conciernen a toda la institución. En este nivel los cambios más importantes son la igualdad de oportunidades para todos los estamentos, es decir, en el caso de los alumnos garantizar que todos tengan las mismas oportunidades en el acceso, ingreso y egreso, de igual forma los académicos, personal directivo y de servicios desde su ingreso, desarrollo y retiro. En este sentido habría que preguntarse ¿Qué políticas educativas se tienen o se prevén para garantizar la calidad de la equidad en el marco de la igualdad de oportunidades? La respuesta estaría en constituir aportes para el diseño de políticas de mejora, planificación de estructuras de supervisión y formación de competencias para lograr la equidad en todos los estamentos.

El nivel meso: Es el de la integración y articulación entre el nivel macro y el micro. Hace referencia a las personas encargadas de la gestión y cómo éstas concretan aquellas acciones señaladas en la normatividad que apoyan las políticas educativas. Al respecto, Jephcote y Davies, (2004) han explorado el rol de los actores que intervienen en los

niveles intermedios y reconocen su creciente rol mediador entre la política y la práctica educativa en términos de promoción, oposición, sostenimiento, subversión o reinterpretación, lo que los lleva a reconocer el papel central del meso-nivel en los procesos de cambio.

Nivel Micro: Nos permite focalizar los factores más próximos que inciden en la calidad de la equidad y apreciar la transición de los niveles previos. Se refiere a las condiciones institucionales que tienen una influencia directa en los estamentos, las cuales pueden ser previas, durante o posteriores al proceso mismo.

Figura 1: Niveles macro, meso y micro para la calidad de la equidad.



Fuente: Elaboración propia (2018).

Teniendo como objetivo implementar la estrategia que como IES se haya planteado, es necesario realizar una gestión coordinada de estos niveles e implica también que todos trabajen de manera articulada, congruente e integrada. En síntesis, en el proceso de transformación se puede hablar de un avance progresivo de concreción, en la medida que se avance desde el nivel macro como la definición de las políticas, estatutos, planes y reglamentos, pasando por el nivel meso o intermedio hasta llegar a los niveles micro.

7.4. EXPERIENCIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA CALIDAD DE LA EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

7.4.1. Estrategias de mejora por estamentos

Para identificar y describir las BP, uno de los pasos o fases iniciales fue la elaboración de la ficha considerando cada uno de los estamentos. En cada caso, se establece con precisión el tipo de vulnerabilidad que le afecta y el momento en el cual se requiere la intervención o desarrollo de la BP (ver Cuadro 1).

Tabla 1: Concentrado para el análisis de las BP

	Admisión / Ingreso	Tipo de vulnerabilidad				Permanencia / Desarrollo	Tipo de vulnerabilidad				Titulación / Retiro	Tipo de vulnerabilidad			
		1	2	3	4		1	2	3	4		1	2	3	4
Estudiantes															
1. Regulares	x					x									
2. Egresados											x				
Académicos	x					x					x				
Administrativos	x					x					x				
Directivos	x					x					x				
Todos	x					x					x				
1: económica, 2: social, 3: física, 4: cognitiva...															

Fuente: Elaboración propia (2018).

7.4.2. Análisis de prácticas modélicas

Uno de los objetivos que se plantea el proyecto ORACLE es generar modelos que permitan evaluar la calidad universitaria vinculándola con la equidad en el acceso, el desarrollo y el éxito de todos los estamentos implicados. Cuando nos referimos a todos los estamentos, tal como lo hemos descrito en apartados dentro del capítulo, nos referimos a que se debe implicar a todas las personas que hacen vida en las IES: estudiantes, académicos y administrativos. En este sentido, el presente análisis contempla las experiencias de seis universidades pertenecientes al consorcio que trabaja en el proyecto ORACLE, en función del análisis de las prácticas realizadas, y considerando las acciones posibles para alcanzar la equidad en IES, además de aquellas identificadas como deseables a partir del Memorandum de Funcionalidad ORACLE, que han ido ampliando a través de sus BP y gestión la atención y el tratamiento de la equidad a todos sus estamentos.

A. En referencia a la equidad:

Se observa en general un incremento de la relevancia que las universidades dan a la equidad como criterio fundamental de calidad educativa; es decir que no se puede

hablar de calidad en una IES, en tanto no se logren mayores niveles de equidad, esto es, mayores posibilidades de respuesta ante la diversidad al interior de la comunidad educativa.

Las prácticas analizadas, dan cuenta de que este concepto va en un continuo de menor acción sobre la diversidad hacia una acción de mayor impacto; esto considerando acciones que van desde la atención a estudiantes que puedan presentar alguna dificultad en su desempeño, hasta la inclusión de colectivos tradicionalmente excluidos de la educación superior como son las personas con discapacidad.

Figura 2: Progresión de las IES hacia la equidad en relación con las poblaciones.



Fuente: Elaboración propia (2018).

B. En referencia a las acciones de atención a los estudiantes:

Se puede observar que las IES inician su atención desde la búsqueda de un desempeño exitoso para todos sus estudiantes, una vez que tienen establecidos mecanismos para asegurar un desarrollo académico adecuado a las exigencias de la formación profesional, con prácticas como las que realiza la **Universidad de Tarapacá en Chile** que pone gran énfasis en la prevención del fracaso académico con acciones como la inducción, nivelación, atención con tutores, acompañamiento psicopedagógico, formación docente especializada y otras; prácticas que se han generalizado mucho en todas las IES en la búsqueda de facilitar y mejorar la transición de la educación secundaria hacia la universidad.

Una vez que se ha logrado establecer prácticas de atención preventiva dirigidas a todos los estudiantes, las universidades implementan acciones para la atención a poblaciones provenientes de contextos vulnerabilizados, como es el caso de estudiantes que provienen de estratos con recursos económicos reducidos. Para este grupo, signi-

ficativo en tamaño, particularmente en IES latinoamericanas, se observan una gran cantidad de prácticas modélicas, como aquellas que implementa la **Universidad de Los Andes en Venezuela y la Universidad Central de Venezuela** que ofrecen a los estudiantes servicios de alimentación, transporte, servicios médicos y otros, así también se puede mencionar a la **Universidad Católica Boliviana San Pablo** que tiene un programa de becas socioeconómicas para estudiantes que, demostrando un nivel académico satisfactorio, presentan dificultades económicas para cubrir su colegiatura, o el caso de la **Universidad Mayor, Real y Pontifica de San Francisco Xavier de Chuquisaca**, Bolivia, que para cubrir los costos de subsistencia a lo largo de sus estudios, otorga becas socioeconómicas a estudiantes de bajos recursos económicos. Estas acciones se manifiestan con mayor claridad en contextos de mayor necesidad, tal es el caso de Venezuela y Bolivia. Sin embargo, la búsqueda de acciones hacia la equidad para los grupos de estudiantes con bajo índices de desarrollo humano, existen en todas la IES.

Otra población que, en los últimos tiempos, se ha visibilizado y cobrado gran relevancia, es el de las mujeres. Instituciones como la **Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)**, sede Guatemala, pone gran énfasis en la discriminación positiva de este grupo, así también la **Universidad Juárez Autónoma de Tabasco**. La primera trata de destacar el aporte de las mujeres a la academia y a la ciencia. Cabe destacar que en este caso, muchas universidades hacen un diagnóstico de equidad en cuanto al acceso, la permanencia y la titulación comparando los índices de logro de población masculina con población femenina en general y por disciplinas, mostrando que cada vez existe mayor número de mujeres en todos los campos disciplinares; sin embargo, la FLACSO va más allá, en cuanto a reivindicar el papel de la mujer en el mundo del conocimiento, mundo que en un pasado no muy lejano estaba básicamente negado para ellas y cuyas contribuciones requerían una importante dosis de valentía y muchas veces de encubrimiento, pues su capacidad no era reconocida.

En el caso de la **Universidad Juárez Autónoma de Tabasco**, con el Programa Institucional de Género (PIGE) busca contribuir a la transversalización del enfoque de Género a través de diversas estrategias que involucran a la Universidad en su totalidad. Para el logro de sus objetivos, el programa impacta desde diversos ejes de la vida académica haciendo énfasis en la prevención de violencia en razón de género, particularmente después de un diagnóstico que identificó alrededor de 4 mil alumnas como víctimas de este tipo de violencia, tanto en pareja como dentro de su familia.

El PIGE trabaja bajo cinco ejes temáticos: 1) Formación, sensibilización y capacitación en perspectiva de género; 2) Asesorías y apoyos en cuestiones de género; 3) Articulación y fortalecimiento institucional; 4) Generación de conocimientos; y 5) Revisión y adecuación de reglamentos o programas de estudio para evitar que se presenten lo que en estudios de género se denomina currículum oculto.

Si bien, los procesos sociales y la discriminación hacia la mujer está en vías de cambio, la equidad aún no se ha alcanzado, existen disciplinas más representativas de lo masculino en las que la mujer aún sigue luchando por ser reconocida y otras típicamente pensadas en población femenina; o fenómenos como la violencia que aún siguen afectado a miles de mujeres, aún en el ámbito académico; sin embargo, prácticas como la Institucionalización del enfoque de género y equidad, la visibilización: poner nombres de mujeres de distintos momentos históricos a las aulas y salones de la Facultad, o movilizar campañas y ferias para prevenir y denunciar la violencia, apuntan a lograr esta reivindicación histórica para tener un impacto en una construcción diferente del presente y del futuro.

Una población que también aparece frecuentemente como un foco de atención cada vez más importante es la de las personas con discapacidad. Las IES han comenzado inicialmente por el registro de esta población, aspecto fundamental en el diagnóstico institucional, muchas han logrado incidir en procesos más complejos como la formación docente para la atención a las personas con discapacidad, la sensibilización hacia toda la comunidad, la dotación de equipamiento especializado y el apoyo en general para esta población. Prácticas como las que se ejecutan en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en México, en la Universidad de Los Andes y la Universidad Central en Venezuela, o la Universidad Católica Boliviana San Pablo en Bolivia, dan cuenta de la relevancia con que la temática de la discapacidad está alcanzando.

Sin embargo, no existen aún prácticas que sistemáticamente trabajen en la formación de competencias docentes para la atención de estas poblaciones, o de la preparación de los administrativos para el mismo efecto, o la concientización alcanzada por todos los estudiantes. Existen experiencias que inciden en estos aspectos, pero ninguna parte de procesos de intervención rigurosamente planificados que partan de un estado inicial para, en función de ello, comparar con el estado a ser logrado. Puede observarse que muchas de estas prácticas son iniciativas que se asumen para hacer frente una realidad compleja que requiere respuestas inmediatas; sin embargo, no se han desarrollado de manera sistemática y según criterios metodológicos de intervención.

Por ello, puede establecerse que la realización de intervenciones en todas estas categorías debería institucionalizarse como práctica corriente del que hacer institucional. Iniciativas que partan desde el registro, la identificación y la caracterización de los distintos tipos de discapacidad, hasta aquellos que incidan en las necesidades, percepciones, expectativas, potencialidades y otros factores tanto de la población directamente interesada, como de aquellos que interactúan con ellos: docentes, compañeros, administrativos, futuros empleadores, etc.

El análisis se ha concentrado en básicamente un único estamento dentro de la universidad: los estudiantes. La mayoría de las prácticas se sitúan en la atención de los estudiantes, particularmente cuando se analiza la población con discapacidad, ya sea de manera directa a través de intervenciones como adecuaciones curriculares o aquellas que buscan mejorar

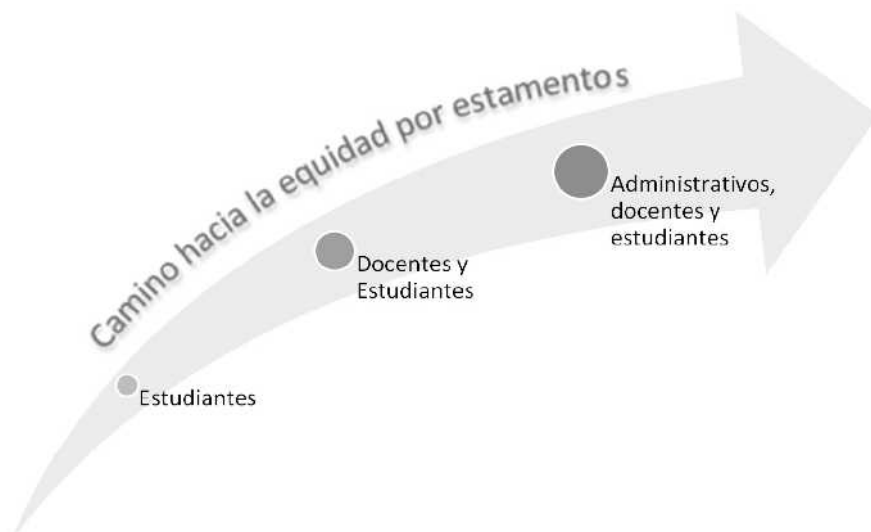
la integración y la adaptación psicosocial de la persona con discapacidad; o de intervenciones indirectas que se sitúan en los docentes, proveyéndolos de herramientas didácticas para que puedan intervenir de manera más exitosa en el logro de los aprendizajes de estas personas. Sin embargo, las universidades no se encuentran trabajando aún en los otros estamentos que permitirían construir realmente comunidades equitativas de tal manera que el concepto abarque realmente a todos los actores: a los estudiantes, pero también a docentes y administrativos como sujetos de acción. Pocas son las prácticas como las de la **Universidad de Los Andes en Venezuela**, que incluyen en el registro de personas con discapacidad a todos los miembros de la comunidad.

C. En referencia a las acciones de atención a académicos y administrativos

Sin embargo, en relación con la temática de género, sí existe mayor avance en estamentos que no sean únicamente los estudiantes. Se hacen esfuerzos importantes para trabajar procesos de sensibilización ante problemas como la violencia en razón de género dirigidos tanto a estudiantes como a académicos, así como la transversalización del enfoque de género que promueve valores e igualdad en toda la comunidad universitaria. No obstante, no se han identificado políticas de equidad en términos de autoridades y directivos.

Por ello, se observa la equidad en atención a los diferentes estamentos que conforman la comunidad universitaria:

Figura 3: Progresión de las IES hacia la equidad en relación con los estamentos.



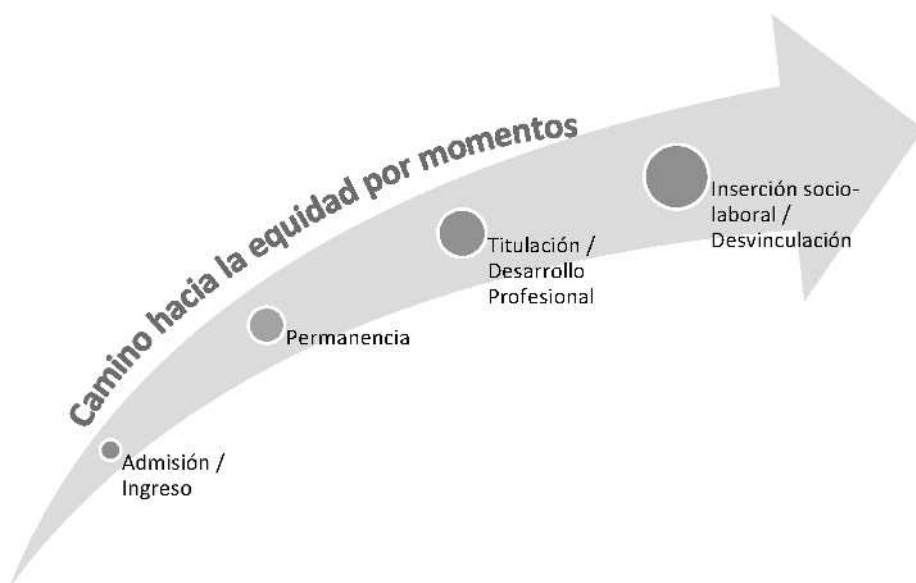
Fuente: Elaboración propia (2018).

D. Momentos de las prácticas modélicas: Admisión/Ingreso, Permanencia/ Desarrollo y Titulación/ Egreso.

Otro aspecto que también ha sido analizado se refiere a los momentos hacia los cuales se dirigen las prácticas modélicas que buscan la equidad. Se distinguen tres momentos: Admisión/Ingreso, Permanencia/ Desarrollo y Titulación/ Egreso.

En este punto, se observa que la mayoría de las prácticas se sitúan en el ingreso/ admisión y en la permanencia/desarrollo profesional o, de manera genérica a lo largo de toda la vida universitaria. Sin embargo, no se identifican experiencias dirigidas concretamente a facilitar la titulación y la inserción sociolaboral en el caso de estudiantes, así como en el desarrollo profesional del personal académico y administrativo. De la misma manera que en los casos anteriores, una institución que trabaje sistemáticamente en todos los momentos, denotaría un interés más profundo en lograr la equidad como principio rector.

Figura 4: Progresión de las IES hacia la equidad en relación con los momentos



Fuente: Elaboración propia (2018).

Es de destacar que, entre los resultados de cada una de las experiencias analizadas, se observa la sostenibilidad de la experiencia y su transferencia a la comunidad, no únicamente a la población para la que fue pensada. Es importante visibilizar este aspecto, pues cuanto mayor inclusión se logra en un espacio, la equidad amplía aún más los horizontes involucrando a mayor número de personas. Esto es, cualquier prác-

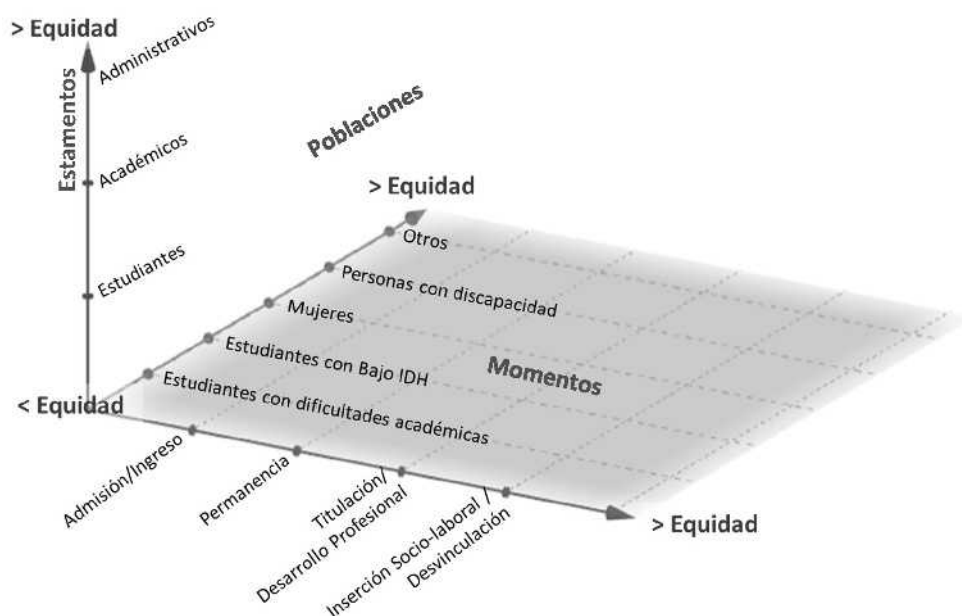
tica que se diseña pensada en una población específica, beneficia a la comunidad en general, tanto si se trata de estudiantes con dificultades académicas, estudiantes con dificultades económicas, mujeres, personas con discapacidad u otros colectivos. Se trata de construir una comunidad educativa inclusiva, en sus principios y políticas, en sus prácticas, en la percepción de sus miembros, en la respuesta a la sociedad.

E. Reflexiones y recomendaciones

En función de las tres variables: *poblaciones, estamentos y momentos*, y partiendo de las líneas de trabajo que las IES pueden implementar para construir el concepto de equidad de la manera más transversal, exhaustiva e integral en el camino hacia la calidad educativa; se pueden considerar las siguientes macro acciones con las cuales estas variables podrían cruzarse:

- Construcción y consolidación orgánica de una estructura institucional responsable de equidad,
- Agrupación, análisis e interpretación de información nacional, regional e institucional sobre políticas públicas, sistemas de calidad y equidad en la educación a favor de la inclusión de población en situación de vulnerabilidad.
- Diagnóstico de necesidades y recursos institucionales en materia de equidad para la inclusión académica, social y laboral de todos los miembros de la comunidad universitaria.
- Diseño e implementación de modelos organizacionales, políticas institucionales y planes de acción que fomenten la equidad en la comunidad educativa y en el ámbito de relaciones institucionales de la universidad.
- Promoción y diseño de planes de intervención institucional dirigidos a la generación de estrategias para la inclusión de grupos vulnerables en la comunidad universitaria, respecto a la permanencia en el proceso formativo, la inserción laboral y el desarrollo social y profesional equitativos y exitosos.
- Seguimiento y acompañamiento sistemático a los procesos de inclusión generados, así como de la información derivada de todas las acciones vinculadas a la equidad dentro de la institución.
- Evaluación del impacto de logros, sistematizando y difundiendo la información obtenida de los procesos de aplicación de estrategias y buenas prácticas de intervención dirigidas a grupos vulnerables dentro de la institución, garantizando la sostenibilidad de las acciones a partir de la promoción de un cambio cultural en la línea de universidades más inclusivas.

Figura 5: El camino hacia la equidad



Fuente: Elaboración propia (2018)

Como puede observarse, la equidad es un camino que comienza su recorrido en distintos puntos dependiendo de las instituciones, de sus principios, de las necesidades y demandas del contexto en el que se insertan y de los desafíos que estén dispuestas a asumir.

Una IES plenamente equitativa logrará asumir la diversidad desde la pluralidad de las poblaciones que hoy ingresan a la educación superior, en cada uno de los estamentos que conforman la comunidad educativa y en cada momento que hace a la vida universitaria. Además, se abrirán más espacios aún, como lo es el post grado, la investigación y la interacción social.

7.5. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE GESTIÓN PARA LA EQUIDAD EN LAS IES

7.5.1. De la Reflexión a la Acción

Este apartado se deriva de la reflexión teórica y una considerable evidencia empírica. Se inscribe en el enfoque de la Gestión Estratégica y el Desarrollo Organizacional de Instituciones Educativas y emerge de la percepción de la complejidad del contexto y la complejidad de la gestión del futuro, ambas marcadas por la explosión de los conocimientos, la disminución de la vida útil de estos y de los nuevos productos, escenario

que demanda una actualización permanente de los conocimientos y las habilidades, el fortalecimiento de los valores y el fomento de los talentos (autodiagnóstico, adaptación, reorientación ...).

El acceso y la permanencia de estudiantes, profesorado y personal directivo y administrativo en la educación superior, es un tema que preocupa, y ocupa a los sistemas universitarios actuales. Razones económicas, culturales, sociales, de saber, de género o territoriales, merman las posibilidades de realización y promoción personal y social que permite la educación superior.

Por la complejidad del contexto, el futuro, la temática y los procesos de intervención para la mejora de la equidad en la educación superior, ORACLE plantea una gestión de intervención integral; es decir, multidimensional y multiactoral, que parte de visiones compartidas, actores y compromisos internos, sistemas organizativos, relacionamiento con el contexto en cada una de las IES y un buen clima organizacional para el logro de mejores niveles de productividad y resultados tangibles que se concreten en distintos contextos universitarios en una verdadera plataforma efectiva de cambio cualitativo.

Para lograr la calidad y la equidad, se requiere de diseñar lineamientos metodológicos que puedan ser aplicables en las instituciones educativas como parte de un proceso de cambio. Al hablar de estos procesos, hay que tomar en cuenta que su formulación implica una serie de principios de planificación, niveles de intervención y fases del proceso de planificación y gestión de la equidad. A continuación se abordan estos tres aspectos.

1. De los Principios de la planificación y gestión de la equidad.

La gestión para la calidad de la equidad en las IES en un contexto cambiante y complejo, debe observar al menos un conjunto de principios que permitan avanzar hacia resultados ciertos y alcanzar los resultados planificados y deseados. Para esto, se considera imprescindible el adoptar algunos principios en el propio proceso de la planificación y la gestión de la equidad, recomendándose en este sentido como principales los que a continuación se mencionan:

1. **Planificación Integral.** La temática de la equidad está relacionada con un conjunto de variables que condicionan su desarrollo; podemos identificar entre ellas, por ejemplo, aspectos políticos, legales, culturales, sociales, económicos, axiológicos, psicológicos, y hasta filosóficos; entonces, esta temática no puede abordarse solo desde una o pocas de estas perspectivas, sino de modo integral.
2. **Actores clave o Stakeholders.** Existe la necesidad de abordar cualquier intervención con la participación de actores clave, internos y externos a las IES, ya sea como promotores o beneficiarios de los cambios.

3. **Relacionamiento Interno y Externo Directos.** Con los actores clave internos, las instituciones de la sociedad y la representación de los grupos vulnerables, a fin de abordar adecuadamente los tipos de vulnerabilidad por gestionar.
4. **Cohesión Interna.** Entre los actores institucionales, para validar en consenso estrategias y políticas, y dotar de legitimidad a los distintos planes de acción. Cuando los actores evidencian que sus aportes han sido tomados en cuenta en la planificación, se sienten representados, se apropian de los mismos, y trabajan coordinadamente para el logro de resultados.
5. **Sistema de Gestión por Resultados.** Basado en la necesidad de implementar un sistema que permita garantizar el logro de resultados y metas, indicadores adecuados, responsables, complementado por un sistema de seguimiento y evaluación para la adopción de las medidas correctivas y las reorientaciones necesarias y oportunas.
6. **Clima Organizacional.** Establecer un clima organizacional adecuado en la institución, es una tarea imprescindible para garantizar una gestión de cambio (complicada) hacia la mejora de las condiciones de equidad en cada IES, en un escenario propicio para trabajar en tan delicada tarea.
7. **Gestión del Capital Humano,** El concepto de equidad desde la calidad, requiere que el capital humano sea promovido a partir de sus capacidades de resiliencia, creatividad, emprendimiento, colaboratividad e intercambio en las IES.

II. De los niveles de intervención para la gestión de la equidad.

La Gestión Estratégica de las IES requiere del trabajo simultáneo de procesos de planificación y de cambio en los siguientes niveles:

1. Nivel organizacional institucional.

Comprende a la planificación de cambios en los aspectos formales de las IES, especialmente los referidos a los parámetros y niveles organizacionales. Entre ellos, la incorporación del concepto de la equidad en los estatutos y normativa institucional, en la Misión, la Visión, las políticas de desarrollo y la propia planificación estratégica de la Universidad. Pero no es suficiente establecer el norte hacia el cual quiere dirigirse la institución o visualizar los cambios cualitativos a los que se quiere llegar, sino que es importante dotar de condiciones para que esos postulados se alcancen; entonces, es conveniente acompañar con cambios a nivel de la estructura organizacional, así como la asignación de tareas y responsabilidades en un marco de planificación participativa y vinculante.

2. Nivel de intervención de las personas o los estamentos

La planificación de cambios a nivel formal o institucional no es por sí sola suficiente; se puede tener una institución modernizada, pero si no se cuenta con los elementos adecuados para la gestión, como, por ejemplo, los recursos humanos, cualquier esfuerzo resulta insuficiente; de ahí lo imprescindible del trabajo es planificar y gestionar también en los niveles de parámetros y personal, es decir, los actores de la institución, en este caso, autoridades, académicos, estudiantes, directivos y administrativos. De lo contrario, se puede contar con actores de alto nivel, pero por factores de rigidez en la estructura y sistema de organización de la institución, no se puede avanzar mucho.

El entorno educativo es complejo, pero en él destaca el factor humano: Se trabaja entre personas, con personas y para personas. Cualquier proceso de mejora debería considerar esta circunstancia, y así lo hace la llamada gestión de la calidad

Entonces, habrá que planificar y gestionar cambios en los perfiles de competencia, los regímenes de carrera laboral, desarrollo académico, reglamentos internos, condiciones de trabajo, clima laboral y otros relacionados con la realización de los académicos y trabajadores que vayan en sintonía con la demanda de compromiso que los cambios requieren.

III. De las fases del proceso de planificación y gestión de la equidad.

La MEDYMEQU comprenderá fases o momentos dinámicos, no necesariamente lineales; entre ellos, se cuentan:

a. Diagnóstico

Esta fase permitirá, por una parte, obtener una clara imagen del panorama institucional de lo que se viene haciendo y lo que necesita llevarse a cabo, de las fortalezas y debilidades de la institución en materia de promoción de la equidad y, por otra, (re)definir prioridades y estrategias de intervención. El diagnóstico supone un conjunto de acciones de observación, detección, registro, diálogo, levantamiento de informes, divulgación y consenso.

El diagnóstico se apoya en el compromiso de todos los sectores o estamentos que hacen vida en la universidad, así como en la pluralidad o diversidad de instrumentos que faciliten la mirada amplia, abarcadora, el cotejo y contraste de situaciones, hechos, procesos, situaciones, resistencias; todo esto, en sus interconexiones y determinaciones recíprocas, es decir, en su integralidad.

El diagnóstico tiene que ser elaborado de acuerdo con lo establecido en el MEDY-MEQU, en lo referido a los lineamientos metodológicos para la elaboración de diagnósticos de equidad en IES; éste deberá ser elaborado en un nivel participativo y con una visión integral de la institución en su contexto. Sin este documento, no podría trabajarse en la proyección estratégica o la elaboración de los contenidos del cambio, que serán plasmados en la planificación; de hecho, constituye un elemento esencial e imprescindible de lo que se quiere lograr.

b. Identificación de un Ideario de Equidad y de Buenas Prácticas replicables

Una vez identificados los estamentos y sus respectivos beneficiarios o grupos destino, resulta pertinente identificar un Ideario o Visión de Equidad de cada IES y las BP ya existentes en el contexto internacional o nacional, las que se replicarían, adaptarían o prefigurarán en la propuesta de planificación; en ambos casos, en principio se atenderá a ciertos criterios, como los establecidos, por ejemplo, por Urbano (2015), quien afirma que deben ser:

1. Efectivas: Cuyos resultados deben corresponder con aquellos que se buscan.
2. Eficientes: De equilibrio entre los recursos invertidos y los resultados obtenidos.
3. Sostenibles: A largo plazo son viables económica, material y humanamente.
4. Pertinentes: Se corresponden y ajustan a un contexto específico dado.
5. Replicables: Pueden extrapolarse, con los debidos ajustes a contextos con características similares, de manera que se obtengan los mismos resultados.

Con referencia al punto 5 precedente, y con la finalidad de que se puedan identificar un conjunto de BP replicables en diversos contextos —aun en el marco de sus particularidades, y que además conduzcan a una buena planificación y resultados satisfactorios—, es conveniente una clara y precisa identificación de sus principales elementos y procesos, que quedarán registrados en la **Ficha de Buenas Prácticas**.

- **Qué:** Se refiere a expresar en forma explícita y clara, propósitos, objetivos, metas de la(s) actividad(es) de la(s) BP que se ofrecen a una comunidad o colectivo.
- **Cuándo:** Permite establecer el horizonte temporal en el cual que se pueden realizar las acciones de las BP; además, marca momentos culminantes como el momento adecuado de inicio y de finalización de las intervenciones.
- **Cómo:** Alude a los recursos y a las formas de hacer. En el primer caso (recursos), se incluyen todos aquellos medios que contribuyen a la distribución y prestación de bienes y servicios institucionales.
- **Quién:** Indaga en la identificación de todas las personas de los distintos ámbitos, sectores, niveles (intra y extrauniversitarios), así como de entes u orga-

nismos que tienen algo que aportar desde sus experiencias de vida, profesional y organizacional al desarrollo de las BP.

- **Para qué:** Efectos, logros, alcances, impactos de la BP.

La consideración de todos estos interrogantes conducirá, ineludiblemente, a procesos de toma de decisiones coherentes, ajustados a las realidades de las distintas universidades y la expresión concreta de prácticas diversas, que servirán de referencia para todos los interesados en implementarlas.

c. Formulación del Plan de intervención (Plan de Acción):

Descripción de la estrategia de mejora: Las estrategias de intervención o BP comprenden el conjunto de acciones desarrolladas, o que se espera desarrollar en la institución universitaria (como espacio social y socio-cultural) para la conformación o consolidación de una cultura de equidad que produzca cambios significativos y de alto impacto. Cada una de las estrategias (con sus actividades y tareas) se recogen en las denominadas Fichas de Buenas Prácticas (Anexo 2) que servirán como pauta orientadora en la toma de decisiones y la ejecución de acciones.

Validación de la estrategia de mejora: Es un procedimiento que, a lo largo de todo el desarrollo de la BP, permite establecer evidencias de que el proceso responde y se ajusta a los propósitos de la misma, así como a los principios de efectividad, eficiencia, sostenibilidad, pertinencia y replicabilidad (u otros que se establezcan, según la realidad o el contexto). La validación de la estrategia de mejora deberá contar con momentos, instrumentos y personal formado para tal fin, que se considerarán en la planificación de la BP o el conjunto de ellas.

La propia propuesta de planificación de la equidad desde las IES, debe estar enmarcada en una estructura o matriz de planificación, que permita la elaboración de Planes de Acción contemplando ejes estratégicos, condiciones de partida, objetivos, acciones, metas y responsables.

Con el propósito de instrumentar el proceso de planificación para la equidad en cada una de las IES, el proyecto ORACLE ha elaborado una Guía Metodológica para la formulación de Planes de Acción de Equidad, con base en una estructura propia que comprende los siguientes instrumentos relacionados:

1. Guía metodológica para la Formulación de Planes de Acción de Equidad Anexo I.
2. Matriz De Plan de Acción de Equidad — Anexo II.
3. Matriz de Definición de Objetivos — Anexo III.
4. Matriz de Seguimiento de Indicadores — Anexo IV.
5. Plan de Acción Específico — Anexo V.

d. Identificación de Impactos

La fase de identificación de impactos resulta de particular interés en el desarrollo de las estrategias de intervención, por cuanto permite determinar las reacciones positivas o negativas —tanto de actores internos como de los grupos vulnerables— sobre los resultados y consecuencias de la implantación del Plan de Acción. Durante la ejecución del Plan de Acción, de seguro se presentarán algunos aspectos no contemplados, o contingencias, producto de una gestión tan complicada a partir de la planificación integral o multi-variable. Mediante una adecuada identificación de impactos y/o de resistencia, podrá trabajarse en una gestión del cambio, abordando las resistencias al cambio y manejando dichas resistencias con instrumentos de negociación y/o manejo de conflictos en su caso.

La Metodología de intervención del MEDYMEQU propuesta por el Proyecto ORACLE, no se concibe como un modelo único o ideal, sino que se podrá ajustar a la diversidad de contextos universitarios y sus distintas variables, de tal manera que la metodología se convierta no en un ejercicio impuesto sino en una herramienta genuina de apoyo y acompañamiento que impulse múltiples acciones conducentes a la consolidación de la equidad como cultura y compromiso con las personas en una Gestión del Cambio.

e. Gestión del cambio

Pina (2004) define el cambio organizacional como una alteración en el diseño o estrategia de la organización o cualquier otra tentativa para influenciar en los miembros de la organización a adoptar comportamientos diferentes. Desde esta mirada, la Universidad, venciendo limitaciones e inequidades se vislumbra como garante de los procesos que permitan escuchar, valorar y fortalecer las diferencias como la oportunidad para avanzar al ritmo de las necesidades de la sociedad al tiempo que genera conocimiento, procesos formativos de calidad y equidad asumiendo el reto de la inclusión como la materialización de su rol en contextos de diversidad y vulnerabilidad con la participación y el compromiso de todos.

Adoptar una metodología como la descrita en el apartado inmediato anterior supone que las instituciones de educación superior enfrenten retos, innovaciones y cambios traducidos en un tipo de gestión (para la equidad) y en procesos que podrían resultar inesperados e inusuales, y hasta controvertidos para todos sus miembros (incluso para quienes reciben en forma directa el beneficio de las acciones hacia la que apunta tal gestión).

Concepciones, creencias y actuaciones (teoría y práctica) de los diferentes estamentos al interior de las universidades y además fuera de ellas (por ejemplo: las comunidades próximas, responsables políticos de entes de la administración del Estado, autoridades educativas de alto nivel) demandarán otras formas de pensar, ser y actuar

que no siempre se comprenden o asimilan en un primer momento y en consecuencia generan reacciones de diversa índole que abarcan desde la aceptación entusiasta y comprometida hasta las más acérrimas resistencias. A estas últimas nos referiremos a continuación.

f. Manejo de las resistencias

Toda experiencia innovadora que tienda al cambio o establecimiento de condiciones inéditas genera, en mayor o menor grado o profundidad, resistencias que deben ser detectadas y atendidas con la finalidad de asumir reacciones y condiciones que las disminuyan y faciliten la evolución de las acciones emprendidas hasta alcanzar los logros que se establezca la institución. Para Escudero, Delfin y Arano (2014), la resistencia al cambio es una reacción de los sistemas que perciben como una amenaza para su equilibrio las influencias del medio ambiente (aun cuando no lo sean) o el mal funcionamiento interno.

En el caso particular que nos ocupa, la inclusión en el sistema educativo universitario bajo los preceptos de equidad, calidad y plena participación, los procesos de cambio e intervención que se inicien requieren lograr una transformación personal, que hace que todos los miembros de esta comunidad asuman conductas y actitudes de análisis de revisión interior y de autoconocimiento. Comienza por comprender y valorar una necesidad sentida y todos apostar por su atención, tal como lo expresan López, Restrepo y otros (2013)

La necesidad sentida es una condición previa para el cambio de sistemas humanos a cualquier nivel de análisis (intrapersonal, interpersonal, organizacional). Cuando no existe malestar, no hay problema; donde no hay problema, no hay acción. Resulta claro que el tiempo óptimo para intervenir en un entorno organizacional es cuando existe tensión suficiente en el sistema para motivar a los miembros a buscar métodos o soluciones opcionales...Es importante que la necesidad sentida se extienda a aquellos directivos que deben autorizar la utilización de los recursos requeridos para emprender el programa de cambio (p. 155).

Una vez descrita como necesidad sentida, cada estrategia de intervención, de mejora, incorporará sus propias estrategias de identificación, afrontamiento y minimización o reducción resistencias y obstáculos, para lo cual se puede establecer acciones tales como:

- **Acción 1:** Establecer procesos claros y eficientes de comunicación interna y externa, a través de diversos medios y canales, que propicien el flujo e intercambio de información y conocimiento sobre las políticas de equidad, sus beneficios y alcances para todos los estamentos de la universidad. (cartelera, charlas, conferencias, publicaciones, redes sociales).

- **Acción 2:** Contar con facilitadores del cambio con alto nivel de experticia, conocedores de los temas de equidad y la naturaleza de los cambios, por tanto, empáticos y dispuestos a responder a cualquier interrogante e inquietud.
- **Acción 3:** Propiciar —con base en la comunicación efectiva— la participación de todos los estamentos que conforman la comunidad universitaria en las actividades de promoción, consolidación de la equidad dirigida a cualquier grupo en situación de vulnerabilidad. Incorporarlos interestamentalmente como corresponsables generará mayor identificación, motivación y compromiso, entre pares, con la inclusión y el respeto por la diversidad como valor y principio de convivencia humana en espacios intra y extra universitarios.
- **Acción 4:** Delimitar espacios de interés y ámbitos de negociación y consenso que conecten intereses comunes para el fortalecimiento de los intercambios de concesiones y la satisfacción de intereses y necesidades en mutuo acuerdo. En este sentido, es importante la comprensión por parte de las personas que forman parte de la comunidad universitaria comprendan que, en la clara comprensión de la equidad, la corresponsabilidad y la atención a intereses compartidos se genera un intercambio de valores, sentimientos y saberes que promueven construcción de visiones compartidas y dignifican a la persona, al grupo, a la institución en pro del desarrollo en todos estos niveles.

En definitiva, independientemente de la forma que estas acciones se asuman, deben cumplirse en función del contexto de aplicación o replicación de la buena práctica un criterio global: pertinencia y significatividad (Gairín, Rodríguez y otros, 2013).

7.6. REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES

En cuanto a las BP, es necesario destacar la importancia que éstas tienen en la labor educativa, sobre todo a nivel de la educación superior donde la población involucrada es variada, tanto a nivel de estudiantes, docentes, autoridades y todo el personal administrativo y de servicios relacionado en este ámbito.

En el desarrollo de esta labor educativa, no se puede prescindir de todas aquellas BP que involucren a todos los actores, ya sea como gestores de la práctica o como beneficiarios de ellas, lo cual nos ayuda a tener un buen sentido de equidad dentro de las instituciones educativas.

Las BP buenas respecto a la admisión e ingreso, permanencia y egreso de personas en situación de vulnerabilidad, es importante que toda institución educativa cuente con políticas, y se creen las condiciones necesarias, en cuanto a infraestructura, espacios físicos, programas adecuados, entre otros, que les permitan el acceso a la educación o al trabajo en dichas instituciones, para dar un verdadero cumplimiento a la educación de la equidad para calidad. Que estas condiciones especiales no sean un obstáculo para

que cualquier persona de los estamentos antes señalados, que posea las habilidades y capacidades necesarias le permitan acceder al ámbito educativo.

Manteniendo siempre la calidad en la educación, es decir sin desmejorar el desarrollo de los programas de estudio, es importante para la equidad, el acceso de estudiantes que de alguna manera se encuentran en situaciones vulnerables, pero que poseen las características adecuadas para los estudios superiores, se trata de darles la oportunidad de la educación a toda aquella población que de algún modo se encuentre en situación tal y como lo dijimos de vulnerabilidad, como por ejemplo grupos indígenas, personas excluidas por su sexo o por cualquier otra situación de género o condición especial, de modo que si personas de estos grupos tienen las condiciones óptimas que les permitan acceder a los estudios superiores, que no sea su situación lo que les impida superarse en este ámbito y logren obtener una carrera universitaria si tienen las capacidades para lograrlo. Cada institución de educación superior debe contar con un proceso de selección adecuado que permita el ingreso de estos grupos sociales, siempre y cuando hayan cumplido con los requisitos de ingreso respectivos, sin que su condición de vulnerabilidad sea un motivo de discriminación en dicho proceso.

Respecto a los espacios físicos, hemos tomado en cuenta la BP de visibilización, que consiste en un reconocimiento por igual de hombres y mujeres, es decir que la labor de ambos sexos sea reconocida a nivel institucional, como un ejemplo de esta práctica ponemos la acción de colocar los nombres tanto de hombres como de las mujeres que de alguna forma han realizado una labor importante en la institución, en las aulas, salones y espacios que sean visibles dentro de la estructura física de la Institución, esto con la intención de que el trabajo realizado y sus correspondientes logros sean reconocidos sin importar el sexo, podría ser de un catedrático (a), de una autoridad que puede ser hombre o mujer o de cualquier otra persona que de alguna manera haya contribuido en el sector académico y que sea relevante para la institución, pero la idea es que el reconocimiento sea por igual sin importar si se trata de hombres o mujeres. Esta práctica siempre con la intención de mantener la equidad para la calidad en la educación.

Otra buena práctica es que cada Institución de Educación Superior debe incorporar en todos los ámbitos tanto académicos como administrativos el enfoque de género, ya que de esto depende la buena marcha de una política de equidad dentro de la misma. Para esta práctica es necesario que parte de los Estatutos de la Institución contemple una política de género donde se trabaje en esta parte relacionada a la igualdad en cualquiera de los estamentos.

Es importante recalcar que, como parte de la labor que realizan las Instituciones de educación superior para lograr la equidad en toda la población involucrada, están las buenas prácticas, que sirven de parámetros entre unas y otras para obtener un fin óptimo y positivo respecto a las acciones que cada universidad realiza para

lograr la equidad dentro de sus actividades cotidianas, en todos los ámbitos y estamentos.

Ahora bien, en cuanto a los lineamientos metodológicos que sustentan las BP, se puede afirmar, con base en Gairín (2011, pp. 17-23) y Gairín, Rodríguez y otros (2013), que éstas deben focalizar su atención en aspectos o dimensiones como las señaladas a continuación:

- Conocer amplia y detalladamente las particularidades de los diferentes contextos o ámbitos de actuación, así como los factores condicionantes de los entornos en los que se encuentran inmersos.
- Necesidad de combinar acciones internas y externas, sobre la base de la identificación de visiones y objetivos comunes en torno a la equidad, de responsabilidades, recursos y otros aspectos que se expresarán explícitamente en alianzas y acuerdos.
- La existencia de un mínimo de condiciones: estabilidad del personal, recursos mínimos, planificación, liderazgo, formación adecuada del personal, flexibilidad curricular, entre otros.
- La significatividad de las experiencias positivas, en lo personal y lo grupal, ante el cambio por parte de los diferentes protagonistas.
- La importancia no solo de la planificación estructural sino la de las buenas prácticas que ofrezcan solución a necesidades reales y sentidas, así como a los problemas que derivan de las mismas.
- La pertinencia de proyectos que abarquen diversos contextos: aula, taller, laboratorio, dependencias administrativas, espacios culturales, recreativos, deportivos y comunitarios.
- El desarrollo de las instituciones como organizaciones que aprenden y promueven inclusión, equidad, participación, universalidad, integralidad, justicia y responsabilidad social, entre otros principios.
- Formación fundamentada en procesos colaborativos y de búsqueda e investigación permanente.
- La evaluación permanente, sistemática, procesual de cada una de las BP en sus diferentes aspectos o dimensiones de forma tal que, en sintonía con el principio de flexibilidad, puedan operar las reorientaciones necesarias.

Todo lo anterior, nos lleva a reconocer que, para establecer un proceso metodológico en la educación superior desde la cultura de la equidad, implica ser partícipes del paradigma inclusivo, donde el capital humano es el componente estructurador del proceso de cambio y donde el objetivo fundamental sea la cohesión institucional, la social y la de contexto.

Este proceso metodológico de cambio para una cultura de equidad, involucra escalas macro y escalas micro, donde el accionar en la institución como en el aula serán trascendentales para la implementación y materialización de las buenas prácticas.

Por último, señalar que la evaluación permanente, sistemática, procesual de cada una de las buenas prácticas y del proceso metodológico en sus diferentes aspectos o dimensiones, permitirá la evolución para la calidad de la equidad en la educación superior.

7.7. REFERENCIAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009) *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos*. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-ES.pdf

Aguerrondo, I. (1993). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de: <http://campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>

Andueza, M.G., Hoil, J.J., Ojeda, R., Oliva, Y., Rodríguez, e. y Cambranes, L. (2016) Brechas de género en la vida laboral del personal académico en una institución de educación superior. *Revista de Negocios & PyMES*. Recuperado de: http://www.ecorfan.org/spain/researchjournals/Negocios_y_PyMES/vol2num3/Revista_de_Negocios_&_PYMES_V2_N3_1.pdf

Aunión, J.A (27 de Noviembre de 2006). Cuestión de equidad y calidad. *Diario el País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/2006/11/27/educacion/1164582007_850215.html

Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR). (2018). *Los avances en la cultura de la calidad y de la equidad en la formación*. Organización Internacional del Trabajo. Recuperado de: <http://www.oitcinterfor.org/general/avances-cultura-calidad-equidad-formaci%C3%B3n>

De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Revista Educación*, Vol. 26, No. 51, 159-178 Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a08v26n51.pdf>

Escudero, J., Delfín, L. y Arano, R. (2014). El desarrollo organizacional y la resistencia al cambio en las organizaciones. *Ciencia administrativa*, No. 1, 1-9. Recuperado de: <https://www.uv.mx/iesca/files/2014/09/01CA201401.pdf>

Gairín, J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En: Gairín, J. y Sánchez, S. (2011) (ed.). *Municipio y Educación: Reflexiones, experiencias y desafíos*. (pp. 7-23), Santiago de Chile: EDO-FIDECAP,

Gairín, J; Rodríguez, D.; Armengol, C.; Durán, M.; Silva, P. y Tomás, M. (2013). Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica: Intervenir y cambiar la realidad (3). España: Accedes, Santillana del Pacífico.

Hallgarten, J., Hannon, V., and Beresford, T. (2016). *Creative Public Leadership How school System Leaders Can Create the Conditions for System-wide Innovation*. RSA Innovation Unit. Recuperado de: <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/creative-public-leadership.pdf>

Jephcote, M. & Davies, B. (2004). Recontextualizing discourse: an exploration of the workings of the meso level, *Journal of Education Policy*, Vol (19) 547-564. doi.org/10.1080/0268093042000269135

López, M., Restrepo, L. y López, G. (2013). Resistencia al cambio en organizaciones modernas. *Scientia et Technica, Año XVIII, Vol. 18, N° 1*. 149-157. Recuperado de: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/7159/5307>.

Pérez, M.A. (2017). La importancia del concepto de intervención educativa. *Revista Educarnos*. 1-3. Recuperado de: <https://revistaeducarnos.com/la-importancia-del-concepto-de-intervencion-educativa/>

Sánchez, E. (2018). Igualdad y equidad en la educación. En otras políticas. Reflexiones sobre el modelo político y social y las posibles alternativas. Recuperado de: <http://www.otraspoliticas.com/educacion/igualdad-y-equidad-en-la-educacion/>

UNESCO. (2009). *Directrices políticas sobre inclusión en la Educación*. París: UNESCO

Urbano, J. (Coord.) (2015). *Manual de buenas prácticas en la atención a grupos en situación de vulnerabilidad en tránsito migratorio por México*. Recuperado de: <https://investigacionsocial.org.mx/Manual-de-buenas-practicas-en-la-atencion-a-grupos-en-situacion-de-vulnerabilidad-en-transito-migratorio-por-mexico.pdf>

7.8. ANEXOS

7.8.1. Guía metodológica para la formulación de planes de acción de gestión de la calidad de la equidad en IES



Logo de la Universidad

1. INTRODUCCIÓN

Esta guía o manual es parte integral y línea matriz del proyecto ORACLE que conjuntamente realizamos diversas universidades, que apuntan a promover y mejorar la Gestión de la Calidad de la Equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina, de la cual somos partícipes tanto instituciones de carácter público como privado. Esta guía pretende que nos enfoquemos en ejes estratégicos que nos permitan plantear escenarios en los cuales cada miembro pueda realizar planificaciones que le permitirán evaluar, retroalimentar y potenciar su proceso de gestión de la equidad. El desarrollo de las actividades contempladas en esta serie de documentos les permitirá ejecutar ese empeño, y a nosotros como proyecto ORACLE, obtener una retroalimentación muy valiosa que permita llevar este proyecto con el éxito que todos esperamos.

Las actividades están orientadas a apoyar acciones concretas que permitan potenciar el desarrollo interno de sus organizaciones en el tema de equidad y crear mejoras sostenibles en el tiempo que respondan al trabajo que hemos estado desarrollando en conjunto.

Se ha diseñado este manual como un elemento básico para planear y crear las acciones que permitan a cada Institución en el mediano plazo cumplir con las mejoras autoimpuestas, las cuales apoyadas en la experiencia adquirida a través del proyecto permitan realizar esta transformación en el quehacer institucional logrando con esto mejorar aspectos relevantes como lo son la calidad, eficiencia y compromiso dentro de su proceso de Gestión de la Equidad. En este manual encontrará los conceptos básicos requeridos, los pasos a seguir, así como los puntos clave necesarios para identificar de manera adecuada cada aspecto que forma parte de la formulación de dichos planes.

2. OBJETIVOS DE LA GUÍA METODOLÓGICA

Generar una herramienta que permita a las Instituciones de Educación Superior tanto de carácter público como privado, contar con un instrumento de planificación para elaborar planes de acción orientados a promover, fomentar y mejorar la gestión la para la calidad de la equidad en cada una de las IES. Cada Plan de Acción será elaborado por un **Grupo Estratégico** que deberá crearse como paso anterior a la formulación y desarrollo de dichos planes, el que en un nivel participativo convocará a niveles de representación interna y externa, definidos por cada IES, a fin de dotar de legitimidad a las propuestas de cambio e inclusión.

Estructurar planes de acción teniendo en cuenta los objetivos planteados en el marco del Proyecto ORACLE en las Instituciones de Educación Superior de América Latina, promoviendo la mejora del proceso de Gestión de la Equidad, las relaciones interinstitucionales y el autodiagnóstico que permita la creación de planes de acción coherentes para cada institución.

3. PROCESO DE FORMULACIÓN DE PLANES DE ACCIÓN DE EQUITAD EN IES.

3.1. DEFINICIÓN DE EJES ESTRATÉGICOS

Los ejes estratégicos constituyen los pilares fundamentales que define cada IES para cumplir su Misión de Equidad, y son en los cuales concentrará su máxima atención y mayores recursos durante vigencia del Plan de Acción.

De acuerdo con la Matriz de Plan de Acción de Equidad — anexo 1, los Planes de Acción de Gestión de la Calidad de la Equidad en cada una de la IES, deberán estructurarse sobre los siguientes ejes estratégicos básicos:

1. Fortalecimiento Institucional y Organizacional
2. Fortalecimiento de Capacidades de los Actores Internos (estamentos)
3. Relacionamiento Interinstitucional con Grupos Vulnerables
4. Gestión de la Equidad con personas del Grupo vulnerable 1
5. Gestión de la Equidad con personas del Grupo vulnerable 2
6. Gestión de la Equidad con personas del Grupo vulnerable 3
7. Gestión de la Equidad con personas del Grupo vulnerable 4
8. Gestión de la Equidad con personas del Grupo vulnerable 5

Los tres primeros ejes son transversales y en cada IES se debe planificar aspectos, objetivos, acciones y metas para ser gestionados en forma simultánea durante la temporalidad definida en el Plan de Acción, que podrá ser de 3 o 5 años. Es decir, no es conveniente planificar y ejecutar cambios de modernización institucional u organizacional descuidando el cambio los cambios a nivel de los actores o viceversa, pues éstos deben llevarse a cabo paralelamente. En otras palabras, de nada sirve cambiar la ins-

titudin si no se observan también cambios a nivel de los actores internos de la propia organización.

De acuerdo con los grupos vulnerables que la Universidad haya definido como prioridad para trabajar en acciones de promoción, fomento e intervención para la mejora de la equidad, se deberá definir un eje estratégico específico, el que tendrá su propia proyección estratégica de acuerdo con la matriz base de planificación.

3.2. IDENTIFICACIÓN DE ASPECTOS DE MEJORA

Al interior de cada uno de los ejes estratégicos, se describen o deben **describir los aspectos de mejora** o variables que puedan ser de interés y necesidad de cada IES y que deben constituirse en la guía para la planificación. Estos aspectos provienen del Diagnóstico de la Equidad que ha elaborado cada Universidad con base a los lineamientos metodológicos definidos en el capítulo I. Cada una de las IES podrá revisar y agregar algunos aspectos que sean relevantes según naturaleza y particularidad. Corresponde acá analizar y completar los anexos 1 al 3.

Basados en el Anexo 1 de la Matriz de Plan de Acción **deberán identificar el estado actual y el estado objetivo** de los aspectos enumerados dentro de su Institución, adicional a esto, pueden identificarse otros aspectos que no se encuentren dentro de la matriz propuesta y si la Universidad los encuentra relevantes agregarlos.

Esta descripción cualitativa o cuantitativa debe contener el estado actual y el estado objetivo al que se desee llegar en dicho aspecto. Es importante que exista clara diferencia entre estos dos.

3.3. IDENTIFICACIÓN DE ACCIONES DE MEJORA

Establecer las **acciones de mejora o sostenimiento**, las cuales se encuentran encaminadas a conseguir la situación objetivo, descrita de cada uno de los aspectos. Es importante aclarar que alguno de los aspectos diagnosticados puede tener como situación objetivo mantener el estado actual o eliminarlo con el paso del tiempo.

3.4. IDENTIFICACIÓN DE INVOLUCRADOS

Identificar los involucrados dentro del aspecto diagnosticado, tanto en la situación actual como en la situación objetivo, estos pueden ser instituciones, unidades o cargo en específico. Los involucrados son aquellos que forman parte del desarrollo de las acciones de mejora, así como los futuros beneficiarios de la realización de las mismas.

Se debe recordar que su responsabilidad puede estar dada por las tareas asignadas de gestión y/o de control asignadas. Convendrá establecer también las razones por las cuáles son involucrados directos o indirectos.

Los actores clave o Stakeholders pueden ser instituciones, empresas, organizaciones o personas que tienen interés, pueden afectar o son afectados por las actividades. Estos pueden ser de carácter interno o externo, que se relacionan en y con la Universidad en la temática de la Equidad.

Es importante también considerar en la planificación, los intereses, problemas que perciben, los recursos disponibles y mandatos legales que tienen para trabajar en la gestión de la equidad.

Para identificar actores clave se recomienda construir un Cuadro de Involucrados y ponderar en cada uno de ellos la importancia e impacto de su contribución al desarrollo de las políticas de equidad. Los Stakeholders son considerados como un elemento esencial en la elaboración del Plan de Acción.

CUADRO DE INVOLUCRADOS

STAKEHOLDERS	INTERESES	PROBLEMAS PERCIBIDOS	RECURSOS Y MANDATOS
INTERNOS			

EXTERNOS PÚBLICOS			

EXTERNOS PRIVADOS			

GRUPOS VULNERABLES			

Donde:

INTERESES: Corresponde a las principales necesidades e intereses desde el punto de vista del Stakeholder. No todos los intereses sino los relacionados con la temática de la Equidad.

PROBLEMAS: Son los principales problemas que afectan al actor clave o que tiene que enfrentar, económicos, legales, culturales, etc.

RECURSOS: Son aquellos que el Stakeholder puede poner a disposición para contribuir a solucionar el problema de la equidad, pueden ser financieros o no (recursos humanos, influencia, grupos de presión y otros).

MANDATOS: Se encuentran en los documentos (estatutos y otros) de las instituciones, organizaciones o cargos específicos clave.

3.5. IDENTIFICACIÓN DE OBJETIVOS

Objetivo: elemento que identifica la finalidad hacia la cual deben dirigirse los recursos y esfuerzos para dar cumplimiento a los propósitos.

Aquí se establecen los objetivos correspondientes a cada uno de los aspectos a diagnosticar, hay tantos objetivos como aspectos evaluados, es importante que en el objetivo quedé evidenciado el qué, cómo y para qué se ejecutaría el Plan de Acción. Para un aspecto puede existir más de un objetivo a lograr.

El Anexo III: MATRIZ DE DEFINICIÓN DE OBJETIVOS, permite realizar este ejercicio con la descripción de cada objetivo, obteniendo el resumen correspondiente a este apartado.

3.6. DETERMINACIÓN DE RESULTADOS ESPERADOS - METAS

Las metas son los resultados esperados y a los que se compromete la institución, las cuales a través de un definido proceso de acciones de mejora/sostenimiento y objetivos la sustentan. Es de suma relevancia que, en las metas, se tenga claro el tiempo aproximado para su consecución. Se recomienda que las metas sean cuantificables.

Para la determinación de metas se debe observar que la relación que guardan con las acciones de mejora y los objetivos debe ser demostrable.

3.7. IDENTIFICACIÓN DE LOS ENTREGABLES (PRODUCTOS)

Son los productos físicos asociados a las metas que servirán como insumo para LA RED ORACLE, y de ejemplo para las Instituciones de Educación Superior asociadas. Los entregables deben tener fecha de presentación, revisión y aprobación del documento.

3.8. ESTIMACIÓN DE TIEMPO DE INICIO Y FINALIZACIÓN

Para la mejor organización del desarrollo del plan de acción es importante que se establezcan períodos de tiempo para cada etapa, sobre todo para verificar la puesta en marcha del plan de acción, así como el tiempo de seguimiento después de implementadas las acciones de mejora y después de finalizado el Plan de Acción.

Los planes de acción entrarán en vigencia a partir de enero de 2019 y de acuerdo al tiempo de vida de proyecto, el primer año del Plan de Acción (2019) comprenderá el último año del proyecto ORACLE; sin embargo, la temporalidad del Plan de Acción deberá ser igual o superior a los 3 años según cada Universidad defina.

Es importante reiterar que el diagnóstico y la formulación de acciones de mejora no deben corresponder al tiempo para el cual dure únicamente el Proyecto Oracle, se

pretende que cada Institución de Educación Superior continúe con el ejercicio y lo haga parte fundamental dentro de su gestión de la equidad.

3.9. CONSTRUCCIÓN DE INDICADORES

Los indicadores son herramientas para medir el resultado esperado, son medidas verificables de cambios obtenidos diseñados para contar con un estándar para estimar, evaluar o demostrar el progreso de una actividad con respecto a las metas establecidas.

El número de indicadores a crear será proporcional al número de acciones de mejora que se hayan planteado en cada aspecto, así como la coherencia y la pertinencia de éstos respecto a la mejora planteada.

Cada Universidad deberá elaborar un **Catálogo Básico de Indicadores de Equidad**, que comprenda indicadores para cada uno de los ejes estratégicos. Cada indicador deberá contar además con Fichas individuales donde se definan las características propias de cada indicador, como denominación, fórmulas de cálculo, medios de verificación y otros.

Este procedimiento es importante para no tropezar con diferencias en la interpretación de resultados al momento de desarrollar los procesos de seguimiento y evaluación del Plan de Acción.

Es recomendable trabajar conjuntamente las EIS del Proyecto Oracle, en definir una Catálogo Marco de Indicadores de Equidad para la RED ORACLE, que pueda servir de referencia para la definición de los propios en cada Universidad.

El seguimiento de los indicadores es sumamente útil para la toma de decisiones, asegurar la calidad y cantidad de los resultados, prevenir desviaciones y corregir el rumbo de las acciones o actividades, con la finalidad de lograr el cumplimiento de los objetivos y de esta forma establecer nuevas metas, retos y compromisos, por lo cual es de suma importancia que describan ellos en el Anexo 3. MATRIZ DE SEGUIMIENTO DE INDICADORES.

3.10. IDENTIFICACIÓN DE UNIDADES RESPONSABLES

Es indispensable que en el plan de acción se contemplen las áreas involucradas y las personas necesarias para su cumplimiento, a través del establecimiento y delimitación de responsabilidades, buscando que contribuyan a la consecución de las metas propuestas. Al respecto se debe identificar una unidad responsable por cada acción y resultado esperado y las unidades involucradas que contribuirán a la consecución de dicho resultado.

De hecho, el enfoque que se establece en el presente sistema de planificación está orientado a una Gestión por Resultados y de Calidad, de ahí la necesidad de que el Plan de Acción tenga un carácter vinculante y responsabilizante.

3.11. SISTEMA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

El seguimiento y la evaluación son importantes en la ejecución de los planes de acción, ya que orientan a los responsables y a los involucrados en la supervisión de los avances de cada una de las acciones específicas, realizar anotaciones y definir lo que ya se ha cumplido, lo que hace falta y lo que requiere una segunda evaluación para corregir el rumbo del proceso de manera que no se vean afectados los objetivos en las fechas planeadas.




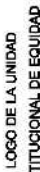
Una vez cumplidos los plazos o cuando la Universidad definan un sistema de seguimiento trimestral o semestral, las unidades encargadas de realizar el seguimiento deben realizar una revisión sobre el logro con base en los objetivos y en las acciones de mejora, es decir, del impacto y no simplemente el cumplimiento del objetivo. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN.



3.12. CONFORMACIÓN DE GRUPO ESTRATÉGICO



Para la formulación del Plan de Acción, así como para el desarrollo de los procesos de seguimiento y evaluación cada IES deberá contar con el trabajo del **Grupo de Estratégico** conformado al interior de las instituciones para la gestión eficaz de la equidad en cada IES, de manera que se reúna periódicamente y se responsabilice por el seguimiento y acompañamiento a las acciones de mejora planteadas.

En la conformación del **Grupo Estratégico** de cada universidad se debe especificar los nombres, cargos, roles dentro del mismo y las responsabilidades que adquieren al formar parte de éste. Las personas integrantes deben caracterizarse por ser responsables, con amplios conocimientos de la situación de la equidad e idóneas para efectuar las revisiones respectivas y el seguimiento en cada una de las etapas del plan de acción.


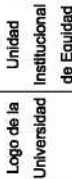


7.8.2. Matriz de plan de acción de equidad



<div><div><p>ORACLE ORIENTACIÓN TECNOLÓGICA PARA LA EDUCACIÓN DE LA SOLUCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR</p></div><div><p>Anexo II: MATRIZ DE PLAN DE ACCIÓN 20__ - 20__</p><div><p>Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union</p></div></div></div>																
País:	Ejes Estratégicos	Aspectos	Institución:		Fecha:		Objetivo (Qué, Cómo y Por qué)	Meta	Entregables	Tiempo de Inicio	Tiempo de Finalización	Indicador de medición o seguimiento	Unidad Responsable			
			Situación Actual	Situación Objetivo	Acciones de Mejora / Sostenimiento	Involucrados										
1. Fortalecimiento Institucional y Organizacional		Estaduto y Normativa Institucional														
		Planificación Institucional y de la Gestión de la Equidad														
		Estructura Organizacional														
		Financiamiento de proyectos de Intervención de la calidad de la equidad														
		Uso de la TIC en la gestión de la Equidad														
		Estadística, Información y Difusión														
		Seguimiento y Control														
2. Fortalecimiento de Capacidades de los Actores Internos (estudiantes)		Clima Organizacional														
		Reglamento de Régimen de Académicos														
		Reglamento de Régimen de Estudiantes														
		Reglamento de Régimen de Directivos y Administrativos														
		Programa de Capacitación Régimen de Carrera Laboral														

Anexo II: MATRIZ DE PLAN DE ACCIÓN 20__-20__												
<div><div><div>ORACLE</div><div>OFICINA DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO</div></div><div><div>Co-funded by the Erasmus Programme of the European Union</div></div></div>												
País:	Ejes Estratégicos	Aspectos	Institución:		Acciones de Mejora / SOSTENIMIENTO	Fecha:		Meta Entregables	Tiempo de Inicio	Logo de la Universidad	Logo de la Unidad Institucional de Equidad	
			Situación Actual	Situación Objetivo		Involucrados	Objetivo (Qué, Cómo y Por qué)				Indicador de Medición o Seguimiento	Unidad Responsable
3. 3.	Relacionamiento Interinstitucional con Grupos Vulnerables	Coordinación y Relacionamiento interno										
		Coordinación y Relacionamiento con Instituciones Públicas										
		Coordinación y Relacionamiento con Instituciones Privadas										
		Coordinación y Relacionamiento con representación de Grupos Vulnerables										
4. Gestión de la Equidad con personas del Grupo Vulnerable 1.		Admisión Estudiantes Regulares										
		Permanencia estudiantiles Regulares										
		Titulación - Egresados										
		Admisión Académicos Titulares y Extraordinarios										
		Permanencia Académicos										
		Desvinculación Laboral Académicos.										
		Admisión Directivos										
		Permanencia Directivos										
		Desvinculación Laboral Directivos.										

Anexo II: MATRIZ DE PLAN DE ACCIÓN 20__ - 20__												
<div><div><div>ORACLE</div><div>ORGANIZACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE PANAMÁ</div></div><div><div>Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union</div></div></div>												
País:	EJES ESTRATEGICOS	ASPECTOS	Institución:		ACCIONES DE MEJORA / SOSTENIMIENTO	Fecha:			LOGO DE LA UNIVERSIDAD	LOGO DE LA INSTITUCIONAL DE EQUIDAD		
			SITUACIÓN ACTUAL	SITUACIÓN OBJETIVO		INVOLUCRADOS	OBJETIVO (Qué, Cómo y Por qué)	META			ENTREGABLES	TIEMPO DE INICIO
4. Gestión de la Equidad con personas del Grupo Vulnerable 1.		Admisión Administrativos										
		Permanencia Administrativos										
		Desvinculación Laboral Administrativos.										
		Admisión Estudiantes Regulares										
5. Gestión de la Equidad con personas del Grupo Vulnerable 2.		Permanencia estudiantes Regulares										
		Titulación - Egresados										
		Admisión Académicos Titulares y Extraordinarios										
		Permanencia Académicos										
		Desvinculación Laboral Académicos.										
		Admisión Directivos										
		Permanencia Directivos										
		Desvinculación Laboral Directivos.										
		Admisión Administrativos										
		Permanencia Administrativos										
		Desvinculación Laboral Administrativos.										

7.8.3. Matriz de definición de objetivos

 EJES ESTRATEGICOS			Anexo III - DEFINICIÓN DE OBJETIVOS		País:	OBJETIVO	Fecha:	DESCRIPCIÓN	
									Institución:
									ASPECTOS
									Estatuto y Normativa Institucional
									Planificación Institucional y de la Gestión de la Equidad
									Estructura Organizacional
									Financiamiento de proyectos de intervención de la calidad de la equidad
									Uso de la TIC en la gestión de la Equidad
									Estadística, Información y Difusión
									Seguimiento y Control
1. Fortalecimiento Institucional y Organizacional.									
									Clima Organizacional
									Reglamento de Régimen de Académicos
									Reglamento de Régimen de Estudiantes
									Reglamento de Régimen de Directivos y Administrativos
									Programa de Capacitación
									Régimen de Carrera Laboral
									Coordinación y Relacionamiento Interno
									Coordinación y Relacionamiento con Instituciones Públicas
									Coordinación y Relacionamiento con Instituciones Privadas
3. Relacionamiento Interinstitucional con Grupos Vulnerables									
									Coordinación y Relacionamiento con representación de Grupos Vulnerables
									Admisión Estudiantes Regulares
									Permanencia estudiantes Regulares
									Titulación - Egresados
									Admisión Académicos Titulares y Extraordinarios

	Logo de la Universidad	Logo Unidad Institucional de Equidad	Anexo III - DEFINICIÓN DE OBJETIVOS	Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union 	Institución:	
					ASPECTOS	Fecha:
EJES ESTRATEGICOS					País:	DESCRIPCIÓN
					OBJETIVO	
4. Gestión de la Equidad con personas del Grupo Vulnerable 1.						
5. Gestión de la Equidad con personas del Grupo Vulnerable 2.						

7.8.4. Seguimiento de indicadores del plan de acción

[illegible]

7.8.5. Plan de acción específico

				Anexo V: PLAN DE ACCIÓN ESPECÍFICO
---	---	---	---	---

RESULTADO

Anotar el Resultado Clave definido en el Plan de Acción de Equidad.

INDICADOR DE RESULTADO

Anotar el Indicador de Resultado Final.

META

Anotar la Meta definida para la gestión académica o fiscal.

PLAN DE ACCIÓN

Operaciones del Plan de Acción	N° de Act.	Actividades Programadas	Indicador de Resultado Interno (IRI)	Metas por (IRI) Mensuales		
				Mes 1	Mes 2	Mes N

ACUERDOS DE DESEMPEÑO INTERNO

I. Resultados

Resultado:				
Objetivo	Indicador	Fuente de verificación	Responsable	Fecha



Las aportaciones que componen esta publicación se enmarcan en el Proyecto europeo ORACLE: “*Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica*”, coordinado desde el Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universidad Autónoma de Barcelona y en el que participan activamente más de 35 instituciones universitarias de ámbito Europeo y Latinoamericano.

Más allá de la presentación del Proyecto, se proporcionan marcos conceptuales relacionados con la calidad y equidad universitaria, un estudio sobre la situación de la misma en universidades latinoamericanas y con relación a los procesos de acceso, abandono, retención y egreso, instrumentos para diagnosticar e identificar situaciones de inequidad y estrategias y buenas prácticas relacionadas con la temática.

Se trata, por tanto, de una publicación única, por combinar aspectos conceptuales, metodológicos y operativos sobre un tema de interés, a la vez que proporciona una descripción sobre la realidad en una amplia región del planeta.

ISBN: 978-84-15651-11-6



9

788415

651116

